



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**A percepção dos professores e alunos do 7º ano de  
escolaridade acerca da importância da dimensão afetiva  
na relação pedagógica, na aprendizagem e no sucesso  
escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da  
Educação**.

**Bruna Filipa Dias Rodrigues**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

JUNHO 2016



**CATÓLICA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

**A perceção dos professores e alunos do 7º ano de  
escolaridade acerca da importância da dimensão afetiva  
na relação pedagógica, na aprendizagem e no sucesso  
escolar**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da  
Educação**.

**Bruna Filipa Dias Rodrigues**

Sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora **Ângela Maria  
Pereira e Sá Azevedo**

## **Agradecimentos**

A realização desta dissertação representa um enorme esforço de aprendizagem, crescimento e evolução a diversos níveis e só foi possível com a ajuda, apoio e contributo de algumas pessoas, às quais gostaria de agradecer:

À minha orientadora, Professora Doutora Ângela Sá Azevedo, pela orientação científica e construtiva, exigência e pelos valores profissionais que me foi inculcando durante o meu percurso académico.

A todos os participantes do estudo, especialmente à Direção da escola e às Diretoras de Turma, pela disponibilidade e cooperação durante todo o processo.

Ao Luís, pelo apoio e incentivo incondicional.

Aos meus pais, pelo apoio e dedicação.

À Sara, não só pelo apoio firme, trocas de impressões e comentários mas também por ser uma grande amiga e companheira de Faculdade e da Vida.

À minha avó, que não me deixou desistir e me permitiu sentir sempre a sua força.

A todos, o meu sincero agradecimento.

## Resumo

A presente investigação tem como objetivo geral conhecer e compreender a perceção de professores e alunos relativamente à importância da afetividade na relação pedagógica, no processo de aprendizagem e no sucesso. Este estudo é de carácter qualitativo e para a recolha de dados foram utilizados como instrumentos o *focus group* e questionário sociodemográfico. A amostra é constituída por 7 docentes e 38 discentes. A investigação foi realizada numa escola, integrada num Agrupamento de escolas no Norte do país. Os resultados desta investigação corroboraram os estudos da área no que concerne à importância atribuída à afetividade na relação pedagógica, no processo de aprendizagem e no sucesso dos alunos.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica; Relação pedagógica; Afetividade; Motivação; Processo de aprendizagem; Sucesso escolar.

## Abstract

The aim of this study is to know and understand the perception of teachers and students regarding the importance of affectivity in the pedagogical relationship, in the learning process and in the academic success. This is a qualitative study using as data collection tools the focus group and a sociodemographic questionnaire. The sample consists of seven teachers and thirty-eight students. The research was carried out in a school integrated in schools grouping in the North of Portugal. The results corroborated the other research studies area relatively to the importance attributed to affectivity in the pedagogical relationship, in the learning process and in the student success.

**Key words:** Pedagogical Practice; Pedagogical Relationship; Affectivity; Motivation; Learning Process; School Success.

# **Índice**

<b>Introdução</b>	<b>8</b>
 <b>Parte I - Enquadramento teórico</b>	 <b>9</b>
1.1 – A importância da afetividade na aprendizagem e no sucesso dos alunos	9
1.2 - Relação pedagógica: Exploração do conceito e Modelos de Abordagem	13
1.3 – Aprendizagem e sucesso escolar	19
1.4 – Aprendizagem e motivação: Que relação?	21
 <b>Parte II – Estudo empírico</b>	 <b>25</b>
2.1 – Plano de estudo	25
2.2 – Amostra	26
2.3 – Instrumentos	29
2.4 – Procedimentos	31
2.5 – Apresentação e discussão dos resultados	32
 <b>Conclusão geral</b>	 <b>52</b>
 <b>Referências bibliográficas</b>	 <b>55</b>
 <b>Anexos</b>	 <b>67</b>

## **Lista de abreviaturas**

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

EE – Encarregados de Educação

EV – Educação Visual

OC – Oferta Complementar

OE – Oferta Escolar

## **Lista de anexos**

Anexo I – Consentimento Informado à Instituição

Anexo II – Carta de Explicação do Estudo

Anexo III – Consentimento Informado Professores

Anexo IV – Declaração de Consentimento Professores

Anexo V – Consentimento Informado Pais/EE

Anexo VI – Declaração de Consentimento Pais/EE

Anexo VII – Consentimento Informado Alunos

Anexo VIII – Declaração de Consentimento Alunos

Anexo IX – Questionário Sociodemográfico Professores

Anexo X – Questionário Sociodemográfico Alunos

Anexo XI – Guião de Entrevista Professores

Anexo XII – Guião de Entrevista Alunos

Anexo XIII – Categorização Professores

Anexo XIV – Categorização Alunos

## **Introdução**

O afeto constitui a base para que uma criança desenvolva sentimentos como o amor, a compreensão e a solidariedade. É, então, através da afetividade que nos identificamos e relacionamos com os outros. Por isso, uma criança carente de afetos tende a encontrar dificuldades para se integrar e se relacionar o que a impede, por vezes, de ter uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Professores e alunos necessitam, assim, de estabelecer uma relação de amizade, respeito e confiança e, para isso, a afetividade é fundamental. Deste ponto de vista, educar com amor pode transformar a realidade de muitas crianças, principalmente daquelas que possuem mais carências afetivas. Passam a sentir-se valorizadas e respeitadas, a desenvolver-se e a participar no processo educativo com mais dedicação (Reginatto, 2013).

De acordo com Mello e Rubio (2013) a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com os alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação de pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor deve procurar educar para a mudança, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, realçando o lado positivo dos alunos.

Assim, o objetivo geral desta investigação passa por compreender a perceção dos professores e alunos relativamente à importância da dimensão afetiva na relação pedagógica, na aprendizagem e no sucesso dos alunos. No enquadramento teórico será abordado inicialmente a importância da afetividade na aprendizagem no sucesso dos alunos. Seguidamente será explorado o conceito de relação pedagógica e serão apresentados dois modelos de abordagem. No mesmo sentido, será abordada a temática da motivação e de que forma esta se relaciona com a aprendizagem e com o sucesso escolar. Ainda no enquadramento teórico abordar-se-á posteriormente o conceito de aprendizagem, nomeadamente a importância do construtivismo e da construção de significados, onde se salienta a relevância deste paradigma no ensino.

Já referente ao estudo empírico, apresenta-se a questão de investigação bem como os diferentes objetivos. Será ainda apresentado o plano de estudo e os diversos participantes. A estes segue-se uma breve caracterização dos instrumentos e procedimentos, terminando com a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Finalmente, far-se-á uma conclusão integradora da investigação.



## **Parte I - Enquadramento teórico**

Na primeira parte do estudo serão abordados alguns temas, entre eles a importância da afetividade na aprendizagem e no sucesso dos alunos, o conceito de relação pedagógica e modelos de abordagem, a importância da aprendizagem e do sucesso bem como serão exploradas concepções referentes à motivação.

### **1.1 A importância da afetividade no sucesso dos alunos**

A tradicional valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, na trajetória do pensamento e do conhecimento humano e a visão dualista do homem enquanto corpo/mente e afeto/cognição dificultaram a compreensão do processo de ensino e aprendizagem (Veras & Ferreira, 2010). Historicamente, a formação dos professores esteve orientada pelas práticas que valorizam a objetividade e praticamente descartavam as emoções. Desvaloriza-se os sujeitos, na medida em que lhes é imposta neutralidade e indiferença como condição para um bom desempenho profissional. Estes posicionamentos, enraizados por uma educação tradicional, criaram um hiato entre o aluno e o professor, facilitando uma atitude contrária aos factos apresentados atualmente, nos vários estudos que relacionam a afetividade e a relação pedagógica (Mahoney & Almeida, 2000; Magalhães, 2011).

Assim, o conceito de afetividade apresenta-se polissémico, ou seja, é um conceito subjetivo, que pode adquirir vários sentidos. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda ou ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho. A investigação sobre o tema vai acentuando, conforme os pressupostos dos autores, este ou aquele domínio e, até, acrescentando outros, como crenças, sentimentos, interesses ou valores, o que se traduz numa maior complexidade e amplitude do conceito Espinosa (2003). Este estudo não conseguirá libertar-se destas ambiguidades, no entanto, serão privilegiados os sentidos que apontam para atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos que promovam o bem-estar subjetivo, e emoções, como alegria, satisfação, confiança ou sentimento de si, decorrentes de situações e contextos de interação pedagógica em que estas atitudes prevalecem (Martin & Briggs, 1986).

Percebe-se, então, que há uma pluralidade de ideias no que diz respeito ao conceito de afetividade. No entanto, autores como Wallon (2007) enfatizam que a afetividade é caracterizada pelas vivências dos indivíduos e pelas formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas, uma vez que é no convívio harmonioso com o outro que se fortalecem os laços humanos. Melo, Silva e Mendanha (2012) partilham desta concepção afirmando que o ser humano desenvolve, então, a sua afetividade através da relação com o outro. Além disso, necessita de estabelecer relações afetivas para a construção da sua identidade e personalidade e, também, para o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. Neste sentido, as experiências e os comportamentos desencadeados na relação entre o adulto e a criança são importantes e decisivos na formação do sujeito. Assim, naturalmente, a afetividade gera segurança, especialmente para os alunos inibidos, os quais, geralmente, são os que menos participam nas atividades escolares e, conseqüentemente, apresentam maiores dificuldades na construção do conhecimento. Pode afirmar-se, então, que a afetividade tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento das crianças e jovens (Balbinot, et. al., 2012).

Alguns estudos revelam diferenças significativas na interpretação e valorização das ações docentes em função da idade, do nível de escolaridade e do género dos alunos (Gilly, Martin, & Rohrer, 1975; Leite & Tassoni, 2002). A este propósito Amado (2001) verificou que, na fase da adolescência, o aluno, quando o professor ultrapassa certos limites nas manifestações verbais de carinho e afeto para com ele e para com a turma, interpreta essas manifestações como uma estratégia de sedução, utilizada para exercer um controlo que aos seus olhos não é legítimo, constituindo uma espécie de violência inaceitável (Amado, 2001).

Neste sentido, a dimensão afetiva está também associada a categorias do comportamento verbal e não-verbal do professor, tais como a proximidade, por exemplo, quando este se desloca para junto dos alunos numa atitude de ajuda e de receptividade, traduzida no esforço por dirigir o olhar para o aluno e ouvir o mesmo. Já as categorias da comunicação verbal do professor, positivamente avaliadas, são múltiplas, salientando-se verbalizações de incentivo, ajuda, *feedback* e elogio (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009).

Trata-se de comportamentos docentes que, segundo uma síntese fundamentada em diversos autores (Amado, 2001; Freire, 2001; Gonçalves & Alarcão, 2004; Leite & Tagliaferro, 2005; Leite & Tassoni, 2002; Wubbels, Créton & Hooymayers, 1985) encorajam os alunos no desempenho das tarefas, manifestando expectativas positivas

acerca das suas possibilidades; ajudam e colaboram na compreensão de conteúdos, repetindo e fazendo esforço por serem claros, na resolução de problemas e no desempenho de tarefas. Além disso, promovem uma avaliação humanizada e justa, respeitando as capacidades e características do aluno, levando-o a participar ativamente no processo, a refletir e a aprender a partir dos seus próprios erros. Implicam os alunos nas decisões e escolhas dentro da sala de aula, quer no que respeita à estrutura das atividades curriculares, alguns conteúdos em opção, métodos de ensino e aprendizagem, processos e momentos de avaliação, quer no que respeita à estrutura das relações sociais, como a definição de regras, debate sobre o seu incumprimento e decisões quanto à penalização das infrações. Não marginalizam, não estigmatizam, não ridicularizam nem excluem ninguém da ajuda que prestam, chegando ao ponto de a individualizar quando necessário e possível.

Um outro estudo realizado por Veras e Ferreira (2010) teve como objetivo compreender a postura dos professores em contexto de sala de aula. Com base nas observações e entrevistas realizadas neste estudo, foi possível perceber a presença da afetividade positiva tanto nas relações entre professor e aluno, como na prática pedagógica assumida pelos professores, expressa nas seguintes posturas: no planeamento da disciplina, tendo em conta os limites e possibilidades dos alunos; na escolha dos procedimentos de ensino, ao procurar a melhor forma de expor o conteúdo; na avaliação, acompanhando o aluno e dando o *feedback* no decorrer de todo processo de ensino e aprendizagem e ainda; na partilha das responsabilidades que as situações pedagógicas exigem.

Os resultados deste estudo revelaram que a postura adotada pelo professor na sala de aula favoreceu um maior envolvimento por parte dos alunos relativamente aos conteúdos académicos, uma vez que foi possível observar, que a atuação dos professores despertou o interesse dos alunos pelo conhecimento, fazendo com que procurassem retribuir aos professores através do cumprimento das atividades solicitadas e da participação efetiva nas aulas. Também o facto de vivenciarem uma relação positiva com o professor através do diálogo e da proximidade, contribuiu para um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso (Veras & Ferreira, 2010).

Tendo em conta o exposto, torna-se evidente que o sucesso académico depende tanto dos aspetos intelectuais como dos afetivos (Neves & Carvalho, 2006), ou seja, se a aprendizagem, neste caso escolar, depende de um conjunto de exigências, assentes na elevada competência que o avanço nos conhecimentos e novas tecnologias exige, não

pode deixar de assentar, por outro lado, num conjunto de características afetivas identificáveis que façam com que os conteúdos aproximem o aluno e ativem as estruturas cognitivas necessárias para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa ocorra (Gonçalves & Alarcão, 2004).

A dimensão afetiva é, então, uma das principais responsáveis por se estabelecer um bom relacionamento entre as pessoas, sendo essa dimensão essencial ao processo de aprendizagem, já que o mesmo se encontra envolvido numa cumplicidade necessária entre professor e aluno. Assim, a afetividade traz consigo uma capacidade de ampliar a interação social, promovendo a qualidade dos relacionamentos e proporcionando uma educação com objetivos claros que confere ao conhecimento um sentido significativo. As nossas ações passam a ter um significado mais completo quando encontram um reflexo na compreensão e apreciação dos outros (Asch, 1977, p. 286). Sendo a relação entre professor e aluno o fio condutor, o suporte afetivo do processo de aprendizagem, compreende-se que a afetividade se encontra, assim, associada ao processo cognitivo. A ausência de emoção na sala de aula poderá, em alguns casos, resultar em dificuldades de aprendizagem por parte da criança, pelo que se torna necessário o equilíbrio entre os afetos e a cognição (Teixeira, 2016).

Diversas investigações apontam que a afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é através da dimensão afetiva que a aprendizagem se concretiza (Côté, 2002; Rodríguez, Plax & Kearney, 1996; Codo & Gazzotti, 1999). Assim, para Pereira (2007), a construção dos conhecimentos resulta das interações de natureza histórica, social e biológica que se estabelecem no cotidiano, tornando-se necessário aprender a lidar com a dimensão afetiva como se aprende a lidar com outros aspetos de natureza cognitiva, como a escrita e as operações matemáticas. Por esse motivo, Saint-Laurent, Giasson e Royer (1990) afirmam que o professor não pode negligenciar a afetividade na relação educativa.

Depois de abordado o conceito de afetividade e a importância desta para o sucesso escolar dos alunos segue-se agora, a exploração do conceito Relação Pedagógica e de alguns modelos de abordagem à mesma.

## **1.2 Relação pedagógica: Exploração do conceito e Modelos de abordagem**

Nesta investigação a relação pedagógica conceber-se-á como uma concretização da relação educativa. Assim, esta ocorre sempre que “se estabelece uma relação entre, pelo menos, dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais, desde os mais necessários à sobrevivência a outros que podem ser da ordem da fruição gratuita” (Amado, 2005, p. 11). Já a relação pedagógica no seu sentido mais restrito consiste no contacto interpessoal que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do ato pedagógico, entre professor/aluno/turma, contendo portanto um processo de ensino e aprendizagem e agentes determinados (Estrela, 2002). Quer a qualidade desses contactos, quer os seus resultados dependem de múltiplos fatores, de entre os quais o professor e o aluno são determinantes, envolvendo subjetividade, interpretações em torno das situações e vivências da sala aula e da escola, o percurso de vida e os projetos pessoais (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009).

De acordo com Estrela (2002), num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno/professor, professor/professor, professor/funcionários, aluno/funcionários, professores/pais... Num sentido mais restrito, abrange a relação professor/aluno e aluno/aluno dentro de situações pedagógicas (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009). Filloux (1974) considera que se aceitarmos “(...) que há pedagogia quando o professor intervém enquanto referente de uma função de saber que ele representa para o aluno”, torna-se evidente que o saber é o primeiro condicionante da relação pedagógica. É à volta deste que se articulam os aspetos formativos e sociais do desenvolvimento do aluno visados pela intervenção do professor.

Importa agora destacar dois Modelos, que demonstram também eles a importância da relação professor/aluno e a sua influência no sucesso escolar. Inicialmente abordar-se-á o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor (Wubbels, Creton & Hooymayers, 1985) e, posteriormente, o Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991). No que diz respeito ao Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor, Wubbels, Creton e Hooymayers (1985) consideram a importância da adoção de uma perspetiva interpessoal para analisar as relações e interações entre o professor e o aluno na sala de aula. Assim, e de acordo com os autores, a eficácia do professor consiste na sua capacidade de estabelecer e preservar relações positivas com os alunos,

conduzindo-os à aprendizagem. Para compreender e explorar as interações entre professor e aluno no contexto de sala de aula, mais do que as intenções do professor, são as percepções do aluno sobre o comportamento do professor que determinam o que este pensa sobre o docente (Dias & Azevedo, 2008).

Assim, com base na adaptação das investigações sobre o diagnóstico interpessoal com o professor (Leary, 1957) para a educação, na interação humana, podem ser identificadas duas dimensões na comunicação entre os sujeitos: Influência, isto é, de que forma os sujeitos tentam controlar a comunicação e; Proximidade, ou seja, de que forma os sujeitos cooperam ou mostram abertura ao outro, quando comunicam. Assim, quando o professor, aborda um determinado conteúdo com os alunos, demonstra controlo e Influência sobre a comunicação na sala de aula. Por outro lado, a forma como o professor comunica com os alunos, a sensibilidade que demonstra em ouvir e esclarecer as dúvidas e a preocupação com a compreensão e assimilação dos conteúdos reflete a Proximidade em relação aos discentes (Dias & Azevedo, 2008).

Com base nos conceitos referidos acima, Influência e Proximidade na relação professor/aluno foram identificados comportamentos do professor, no que se refere a aspetos relativos à Liderança, Apoio aos alunos, Compreensão, Responsabilidade/Liberdade dos alunos, Insegurança do professor, Insatisfação do professor, Repreensão e Rigor (Wubbels, Brekelmans, Brok & Tartwijk, 2006). Assim, de acordo com os resultados da investigação sobre a percepção dos alunos no que concerne aos comportamentos do professor consideraram-se oito tipos de perfis sintetizados no artigo de Dias e Azevedo (2008), sendo estes: Diretivo – proporciona uma aprendizagem bem estruturada e orientada para a tarefa, sem proximidade aos alunos, domina o debate na turma e mantém o interesse e atenção dos alunos; Autoritário – o professor assegura um clima autoritário bem estruturado, agradável e orientado para as tarefas, com as regras bem definidas, demonstrando algum interesse pessoal para com os alunos; Tolerante/Autoritário – o professor estimula a responsabilidade e liberdade dos alunos, usa métodos e práticas adequadas às necessidades individuais dos alunos e desenvolve relações próximas com os mesmos; Tolerante – o professor tolerante promove um ambiente divertido e apoiante, no qual os alunos têm oportunidade e liberdade para participar nas aulas, no entanto é percebido como desorganizado e as aulas não são suficientemente bem preparadas nem desafiantes para os alunos; Indeciso/Tolerante – o professor, apesar de cooperativo, preocupado com a turma e com vontade de esclarecer as dúvidas dos alunos, não apresenta competências de liderança e demonstra pouca

capacidade de organização das aulas; Indeciso/Agressivo – o professor dá mais importância à gestão dos comportamentos da turma do que ao investimento em métodos e práticas diferenciadas, existindo alguma tensão e conflito entre docentes e discentes; Repressivo – o professor apresenta um comportamento demasiado rígido relativamente ao cumprimento das regras e exagerado no que diz respeito a reações a pequenas distrações dos alunos e; Escravo – este perfil representa o professor que disputa a gestão da sala de aula, manifestando comportamentos hesitantes e agressividade.

Algumas investigações apontam que existe uma tendência para um maior desempenho escolar nas situações em que os alunos reconhecer maior cooperação e competências de liderança no professor (Goh, 1994; Henderson, 1995; Scott & Fisher, 2001, citado em Dias & Azevedo, 2008). Da mesma forma Brekelmans (1989) verificou que professores com um perfil mais diretivo e autoritário mas igualmente tolerante, tendem a propiciar condições para um melhor desempenho dos alunos, assim como atitudes mais adequadas relativamente à aprendizagem. É possível concluir, então, que o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor, Wubbels, Creaton e Hooymayers (1985) apontam no sentido da importância da cooperação, tolerância mas também da liderança do professor no sucesso escolar dos alunos (Dias & Azevedo, 2008).

Por sua vez, no Modelo da Relação Pedagógica de Agrado (Ribeiro, 1991), o professor concretizará, no contexto de sala de aula, um estilo de liderança democrático, negociando com os alunos as regras e tornando-se num provedor da aprendizagem. Esta abordagem leva a que aluno assuma um papel mais importante e ativo neste processo, adquirindo uma postura mais construtiva e estabilizadora da aprendizagem. Esta relação pedagógica de agrado enraíza no Modelo de Sedução Educacional (Leventhal & Perry, 1982) que aposta num professor empático e capaz de ser olhado pelos alunos como um exemplo a seguir. Neste sentido, Dias e Azevedo (2008), associam a esta noção de relação pedagógica do agrado, promotora de aprendizagem, o conceito de professor eficaz. Assim, de acordo com os autores, será um professor eficaz que poderá concretizar uma relação pedagógica de agrado.

De acordo com Brophy e Good (1986, citado em Albuquerque, 2010) os comportamentos do professor eficaz, que promoviam um maior sucesso escolar nos alunos, apontavam para um maior tempo de aprendizagem, adequado ao ritmo individual dos alunos, uma interação ativa e positiva entre o professor e os alunos, uma boa estrutura da turma, expectativas elevadas e uma utilização frequente do reforço positivo. Mais recentemente, Amado e Freire (2005) referem que o Professor Eficaz será aquele que

assume uma postura de encorajamento, reforçando as atitudes do aluno, que o levam à aprendizagem. Será também flexível, adaptando-se às características dos alunos. Trata-se de um professor que investe na dimensão pessoal, para além da científica e relacional. É característico de um professor eficaz apresentar expectativas positivas relativamente aos alunos, adotando uma postura otimista no que diz respeito ao desempenho dos alunos. É também referida a importância do professor eficaz investir num ambiente lúdico de aprendizagem, associado a um empenho significativamente maior por parte dos alunos. Um estilo de comunicação caracterizado por uma linguagem clara, emotiva e congruente parece encaixar também no perfil do professor eficaz (Gumperz & Hymes, 1972).

Neste sentido, a gestão eficaz de comportamentos na sala de aula, poderá derivar, então de um professor também ele eficaz, que desenvolve relações de agrado com os seus alunos, despendendo tempo e envolvimento em atividades produtivas. De acordo com Lopes (2001), são características dos professores capazes de gerir as aulas de uma forma equilibrada: ser atento e transmitir isso mesmo aos alunos, através, por exemplo, do olhar em redor da sala durante a aula; realizar diversas atividades em simultâneo, dando atenção à realização de atividades de todos os alunos e ainda; abordar os conteúdos programados de forma contínua e manter o ritmo da aula, fomentando uma certa rotina positiva nos alunos.

Assim, é possível perceber com este Modelo, que a harmonia entre o professor e o aluno, o estabelecimento de proximidade entre ambos e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de regras bem definidas e negociadas reconhecem prioridade às variáveis emocionais e relacionais no que diz respeito ao sucesso escolar (Dias & Azevedo, 2008).

Depois de alguma reflexão sobre os Modelos apresentados, compreende-se que o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula é marcado por uma relação especial, que envolve o professor e o aluno na mediação e adequação do conhecimento. Assim, a relação professor/aluno é um processo de difícil construção, e que, na opinião de Siqueira (2003) constitui o cerne do processo pedagógico. Este processo possui diversas formas de caracterização e em todas elas deve ser dado ênfase ao papel do professor como possibilitador do conhecimento e da aprendizagem bem como às conceções atuais que concebem o processo de ensino/aprendizagem (Martins, 2013).

Müller (2002, citado em Martins, 2013) refere que a relação professor/aluno é uma condição do processo de aprendizagem pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa e a normas da instituição de ensino, a relação entre professor e aluno espelha o centro do processo educativo. No



entanto, por ser uma relação construída entre indivíduos, podem surgir conflitos. Tais conflitos são oriundos do convívio social, das diferenças culturais, dos valores e objetivos que cada um dos sujeitos envolvidos.

Do ponto de vista do aluno, a aprendizagem constrói-se na relação, ou seja, quando o aluno faz um tipo de conexão que o ligue a si mesmo, ou a outras pessoas. O tipo de relação entre alunos e professores é um dos fatores que possibilita a construção de aprendizagens significativas, sendo que ambos podem ensinar e aprender através das suas experiências (Siqueira, 2003; Fontoura, Stobaus & Mosquera, 2011).

Neste sentido, Voli (1998, citado em Martins, 2013) afirma que a relação aluno/professor deve ser uma relação de colaboração e apoio mútuo para o desenvolvimento de cada um. Deve basear-se no respeito, dignidade, integridade, capacidade, abertura, amor e compaixão mútua. Com esse tipo de relação, a dinâmica do ensino assenta na interdependência e na autossuperação de todos para conseguir a superação de cada um.

Acresce a todos estes aspeto da ordem do saber fazer e do profissionalismo, a esfera das características pessoais do professor, em que sobressaem a disponibilidade, que se entende como sendo a capacidade de ouvir e entender sem deixar de ser crítico, a aproximação amistosa e respeitosa, como por exemplo, cumprimentar e falar com o aluno em contextos exteriores à escola e à aula e, especialmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor, onde o aluno possa rir e, ao mesmo tempo, sinta motivação para trabalhar. A exigência de que o professor seja capaz de equilibrar o rigor e a exigência com humor é reconhecida desde há muito (Dubberley, 1995).

Outro aspeto relacionado com a gestão das interações respeita ao exercício do controlo disciplinar. O modo como o professor exerce esse controlo é determinante para o sucesso da relação pedagógica. Os vários estudos realizados neste âmbito (Estrela, 2002; Richmond & McCroskey, 1992) têm vindo a concluir que bases coercivas e legítimas do poder estão negativamente associadas à aprendizagem afetiva e cognitiva dos alunos, ao passo que o uso do poder partilhado, envolvendo o aluno neste processo, se correlaciona com a aprendizagem e com o comportamento disciplinado. Embora o professor nas situações de perturbação deva fazer prevalecer a sua autoridade, deve fazê-lo dentro dos parâmetros do respeito pelo aluno (Amado, 2001).

Analisar a questão na perspetiva da relação do professor para com os alunos, implica atentar no modo como estes percebem a ação daquele no domínio do respeito, incluindo a capacidade de os escutar; no plano da competência, nomeadamente na

preocupação pelas aprendizagens efetivas de cada um; no plano da justiça relacional e da gestão dos poderes, como a ausência de favoritismos, ausência de exclusão, partilha de decisões e de iniciativas e; no plano pessoal, nomeadamente na abertura aos interesses e problemas do aluno, cuidado e preocupação, valorização da sua liberdade e sentimentos. Neste sentido, entre as conclusões evidenciadas pela investigação, salientam-se as que demonstram que, quanto mais os alunos percecionam a ausência de favoritismo e a neutralidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade (Gouveia-Pereira, 2008). Amado (2001) realça o fenómeno da reciprocidade de sentimentos e de comportamentos, que se traduzem numa relação direta entre a simpatia do professor e a adesão afetiva e comportamental do aluno.

Um outro plano de análise é o da atitude do aluno para com o professor e as consequências pessoais este que daí decorrem. Os sentimentos do professor face às características das turmas e ao comportamento e desempenho de alguns alunos têm originado estudos sobre a motivação para a docência (Jesus, 1996), o mal-estar docente (Esteve, 1992) e as emoções dos professores (Blanchard-Laville, 2001). De acordo com Hargreaves (1998), embora se tenha vindo a obter um bom conhecimento acerca do pensamento do professor nas diversas dimensões da sua atividade profissional, sabemos bastante menos acerca do modo como sentem quando lecionam, das emoções e desejos que motivam e moderam o seu trabalho.

O terceiro plano de análise a que nos referimos é o da relação entre alunos. A investigação tem demonstrado que a escola é um lugar de que o aluno gosta, mais pelo convívio e pelas amizades entre os pares, do que pelas aulas e pelas aprendizagens. No entanto, também se tem verificado uma associação positiva entre o gostar da escola, a atenção prestada pelo professor e o sucesso académico (Feitosa, Matos, DelPrette, Z. & DelPrette, A., 2005). A relação de amizade e companheirismo entre alunos e as suas repercussões na consecução dos objetivos educacionais, ainda que pouco estudadas, têm-se revelado fundamentais para que o aluno goste da escola e obtenha sucesso (Berndt & Keefe, 1992). Sabe-se desde Lewin (1936) que um bom clima de grupo é condição fundamental para bons desempenhos e para a satisfação pessoal de todos os seus membros. Pode dizer-se até que grande parte das informações, das atitudes e dos valores que os jovens adquirem na escola elaboram-se no seio deste território complexo e mais ou menos inexplorado que constitui o sistema de pares (Ortega, 1997, p. 146).

Depois de abordada a definição de Relação Pedagógica, num sentido mais lato e mais restrito, o Modelo Interpessoal do Comportamento do Professor e o Modelo da Relação Pedagógica de Agrado bem como algumas considerações que se assumem importantes no que diz respeito à compreensão da relação entre professor e aluno, abordar-se-á, de seguida, o conceito de motivação e a relação com a aprendizagem.

### **1.3 Aprendizagem e Motivação: Que relação?**

De acordo com Murray (1986), a motivação representa “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (p. 20). Esta noção, que vincula a motivação a uma determinação interna, é também compartilhada por outros investigadores. Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do indivíduo e que o empurra, o impulsiona a uma ação. Na opinião de Pfromm (1987), “os motivos ativam e despertam o organismo, dirigem-no para um alvo em particular e mantêm o organismo em ação” (p. 112). Já para Pintrich e Schunk (2002) uma definição de motivação deveria englobar alguns elementos como a noção de “processo”, ou seja, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de alguns comportamentos.

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um fator determinante no que diz respeito à qualidade da aprendizagem e do sucesso escolar. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, envolvendo-se e permanecendo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, procurando desenvolver novas competências de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho dos resultados que obtém através dos seus esforços, podendo até superar expectativas baseadas nas capacidades ou conhecimentos prévios.

Neste sentido, a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais, um aluno com este tipo de motivação sente-se mais atraído pela opinião do outro, as tarefas são realizadas com o objetivo principal de agradar os pais ou professores, para ter reconhecimento externo, receber elogios ou apenas para evitar uma punição (Pfromm, 1987; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Lens, 1994; Pintrich e Schunk, 2002). Por outro lado, um aluno motivado intrinsecamente é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si, porque é

interessante e geradora de satisfação, alunos com este tipo de motivação realizam as atividades porque as consideram agradáveis (Vallerand et. al, 1992; Pintrich e Schunk, 2002).

A motivação intrínseca é, então, o fenómeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000) a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. Configura-se como uma tendência natural para procurar o que é novo, desafiante, para obter e desenvolver as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por iniciativa própria, por esta ser interessante, atrativa ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Este empenho é considerado espontâneo e parte do interesse individual (Csikszentmihalyi, 1992).

Tendo por base a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, surge o conceito de motivação para a aprendizagem escolar, considerando que a relação existente entre ambas, motivação e aprendizagem, é recíproca. O ponto de partida para a aprendizagem está na ideia de que o aluno deve reconhecer que necessita de aprender (Imaginario et.al, 2014). A motivação, por sua vez, irá manter o aluno ativo para atingir o seu objetivo (Netto, 1987). Desta forma, percebe-se que o aluno desempenha um papel ativo no seu processo de aprendizagem, no qual as suas crenças, expectativas, objetivos e sentimentos influenciam o que aprende e como aprende (Castañeiras, et. al, 1999). Por outro lado, também o professor, através das suas características e estratégias de ensino, condiciona a aprendizagem do aluno e a sua motivação (Liporace, 2004).

A motivação poderá, assim, explicar o facto de que alguns alunos gostam e aproveitam a vida escolar, apresentando comportamentos adequados e adquirindo novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial, enquanto outros alunos revelam-se pouco interessados, muitas vezes realizando as atividades por obrigação, ou de forma relaxada e, em alguns casos, não apreciando grande parte da vida escolar (Garrido, 1990; Lens, 1994).

Também a relação entre professores e alunos pode contribuir para o aumento de atitudes positivas em relação aos conteúdos das disciplinas e aos professores que as lecionam (Dias, 2003; Espinosa, 2002; Morales, 2001). Chaves e Barbosa (1998); Felden (2008) e Ribeiro (2008) constataram que os alunos demonstram maior interesse pelas disciplinas com os professores com os quais mantêm uma relação amistosa, tecem elogios, incentivando-os, refletem, em conjunto sobre as regras e demonstram preocupação e afeto, questionando sobre a vida pessoal. Por outro lado, é comum

encontrar-se alunos sem vontade e sem estimulação para aprender. Assim, o espaço escolar deve proporcionar a essa realidade uma transformação. Desta forma, a motivação para aprender encontra-se relacionada com o aspeto afetivo, o qual se estabelece na forma como o professor percebe e trata os alunos. E para que isso aconteça, o professor deve conhecer os alunos e resgatar as relações de afeto com estes deve ser atencioso e disponível (Fontoura, Stobaus & Mosquera, 2011).

Mussen *et al.* (2001, citado em Fontoura, Stobaus & Mosquera, 2011) afirmam também que os conceitos das capacidades de aprendizagem de um aluno, assim como, as expetativas de sucesso, não são simplesmente resultados de sucessos alcançados anteriormente. Alunos com os mesmos níveis de desempenho apresentam, frequentemente, diferentes expetativas sobre o sucesso, bem como diferentes percepções das capacidades individuais. Isto ocorre em função da forma como os alunos interpretam o sucesso e o insucesso. Neste sentido, os autores destacam ainda que os alunos interpretam de maneira diferente as razões para o sucesso e o erro. Essas interpretações são inferências feitas sobre a causa de determinado comportamento e, estas, afetam diretamente o comportamento do aluno e as expetativas deste no que diz respeito ao seu desempenho no futuro. Neste contexto, os alunos inferem sobre seus rendimentos, atribuindo-lhes quatro causas diferenciadas de sucesso: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte (Fontoura, Stobaus & Mosquera, 2011).

Assim, por exemplo, se os alunos obtiverem sucesso em algumas tarefas escolares e insucesso noutras, considerarem os dias em que o bom rendimento foi indicativo da sua capacidade, e interpretarem os dias de mau rendimento como ocasiões em que não deram o máximo de si, provavelmente, sentir-se-ão satisfeitos com as suas capacidades e motivados para aprender. Ao invés, se elas inferirem que nos dias em que obtiveram sucesso nas tarefas escolares foi por sorte, e que nos dias em que não apresentaram bom desempenho académico entenderem que não têm capacidade de realizar essas mesmas tarefas, possivelmente, ficarão desmotivadas e frustradas. Estes alunos não experimentam, necessariamente, mais insucesso do que os outros, mas antes interpretam-nos de modo diferente (Fontoura, Stobaus & Mosquera, 2011).

Em síntese, são vários os fatores que estão envolvidos na motivação para a aprendizagem escolar, como a percepção de competência, a preferência por desafios, a curiosidade, a independência de pensamento, o critério interno para alcançar sucesso ou evitar fracasso, o prazer adquirido através do envolvimento com a tarefa ou atividade, a persistência, o estabelecimento de objetivos (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001), a

satisfação escolar, a ansiedade (Raasch, 2006), as expectativas e estilos dos professores, as expectativas dos pais sobre os filhos, os colegas, o espaço físico escolar, a estruturação da sala de aula, o currículo escolar e a organização do sistema educacional (Deci & Ryan, 2000).

De seguida apresenta-se o último ponto da parte teórica do estudo, onde se abordará o conceito de aprendizagem e sucesso escolar.

#### **1.4 Aprendizagem e sucesso escolar**

A experiência da aprendizagem do ponto de vista dos alunos sugere que estes constroem nas suas aprendizagens, significados a partir dos conteúdos apresentados nas aulas. Para se compreender a evolução da aprendizagem, utilizar-se-ão as metáforas de Mayer (1992): *aquisição de respostas, aquisição de conhecimentos e construção de significados*.

O primeiro período de Mayer (1992), que termina na primeira metade do século passado, é representado pela metáfora *aquisição de respostas*. As investigações e estudos da época, centravam-se na aquisição, manutenção e generalização de respostas, recorrendo a estudos laboratoriais com animais. A aprendizagem era, então, entendida como um processo mecânico e dirigido externamente, assente no fortalecimento ou na perda de conexões entre estímulos e respostas. Esta perspetiva comportamentalista assume que os sujeitos aprendem por mecanismos associativos, representando um papel passivo neste processo que é a aprendizagem (Sales, Rosário & Almeida, 2005).

A revolução cognitiva na Psicologia em meados do século passado, corresponde à segunda etapa no estudo dos processos de aprendizagem. A metáfora aprendizagem como *aquisição de conhecimentos*, caracteriza esta fase, onde a mente humana foi comparada a um computador. O aluno era visto como um processador de informação, que recebe, transforma, armazena e recupera a informação (Sales, Rosário & Almeida, 2005).

A terceira fase, assumida, sobretudo a partir dos anos 80 do século XX, caracteriza-se através da metáfora construção de significados. De acordo com Coll (1990, p. 159) “Se aceitamos que a aprendizagem escolar consiste, como postula o construtivismo, num processo de construção de significados e atribuição de sentidos cuja responsabilidade última cabe ao aluno, então, como podemos entender a influência educativa que o professor exerce quando ensina o aluno? Como consegue o professor

ensinar o que o aluno deve construir por si mesmo?” Através desta citação torna-se evidente a responsabilização do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a aprendizagem sob um olhar construtivista não se resume a ligações estímulo-resposta ou à aquisição de conhecimentos. Esta assenta, principalmente, na construção do saber do aluno através da ação, reflexão e abstração do aluno, da adoção de um papel ativo. A lógica construtivista da aprendizagem salienta que para resolver um problema de forma inteligente, o aluno deve encará-lo como um problema próprio, ou seja, deve ser encarado como um obstáculo que obstrui o progresso para alcançar os seus objetivos. Assume-se, então, que os alunos aprendem, desenvolvendo-se. O ensino deve, neste sentido, constituir uma oportunidade para que o aluno possa construir significados adequados a partir dos conteúdos e atividades curriculares. Desta forma, o conhecimento não é entendido passivamente mas antes ativamente construído pelo sujeito. A intervenção educativa construtivista está orientada para que o aluno desenvolva a capacidade de, por si próprio, realizar aprendizagens significativas em diversas circunstâncias (Coll, 1990).

De acordo com Von Glasersfels (1988), o conhecimento não é recebido passivamente, quer pelos sentidos, quer pela comunicação, mas é, antes, ativamente construído pelo sujeito que tem autonomia no processo de construção do seu conhecimento. Assim, falar de aprendizagem significativa equivale, antes de mais, a sublinhar o processo de construção de significados como elemento central no processo de ensino/aprendizagem. Distintamente da conceção tradicional e habitual da aprendizagem do aluno como metodologia de ensino traçada, realça-se, agora, a importância fulcral dos conhecimentos prévios do aluno enquanto ancoradouro das suas novas aprendizagens e dos seus processos cognitivos (Morais, 1996). Neste sentido, a intervenção educativa construtivista está orientada para que o aluno desenvolva a capacidade de, por si próprio, realizar aprendizagens significativas numa série de situações e circunstâncias (Valente, 1989). No mesmo sentido, Fontoura, Stobaus e Mosquera (2011) referem que quando o professor não se envolve de forma afetiva com o aluno, provavelmente, as aulas não irão passar de simples transmissão de conteúdos para os educandos, onde o aluno, possivelmente, irá apenas decorar o que lhe for ensinado. Porém, para que ocorra uma aprendizagem significativa, é necessário que exista um vínculo afetivo, o qual fará com que o aluno sinta interesse para aprender.

Rosário (1999) considera que numa sociedade de informação e do conhecimento, o ensino deverá deixar de ser concebido e organizado numa lógica de retenção e evocação

mnésica de informação. A aprendizagem deve, antes de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de procura e seleção da informação mais importante e pertinente, bem como de processos de análise e resolução de problemas que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam toda a vida (Almeida, 1996).

Neste sentido, a adoção de um papel ativo por parte do aluno influencia também a prática docente, tendo implicações na prática pedagógica através da exploração do ambiente e das suas relações. Assim, é da competência do professor, a responsabilidade inclusiva da mediação e facilitação do processo de aprendizagem. O crescimento intelectual e social do aluno resulta, então, da confluência de esforços de docentes e discentes no desempenho de papéis, negociação da relevância de sentidos e conteúdos (Vasconcelos, Yoshitake, França & Cavalcanti, 2015).

É, então, no construtivismo que as variáveis emocionais são também elas importantes para a aprendizagem. Importa também refletir sobre a relação que será estabelecida entre o professor e aluno, onde ocorrerão ou não identificações. Embora o docente assuma um determinado papel social perante os alunos, estabelece um vínculo que possibilitará uma relação saudável ou conflituosa. A relação professor aluno deve ser a mais harmoniosa possível, pois será através dela, nas suas variáveis emocional, afetiva e cognitiva, que o processo de aprendizagem se vai desenvolver (Santos, Oliveira & Dantas, 2015).

Segue-se o segundo capítulo deste estudo intitulado “Estudo empírico”. Neste será abordada inicialmente a metodologia, nomeadamente a abordagem qualitativa, o método de amostragem, os instrumentos e ainda o procedimento do estudo.



## **Parte II – Estudo empírico**

Neste II Capítulo será apresentada a metodologia do estudo. Inicialmente, serão indicados os objetivos da investigação, seguidamente, será analisada a abordagem qualitativa, sendo esta a adotada no presente estudo. Será ainda explorado o estudo fenomenológico, também inerente a esta investigação. Posteriormente, abordar-se-á o método de amostragem, onde é apresentado o princípio da amostragem teórica. Será também caracterizado o instrumento deste estudo, sendo ele a entrevista *focus group*. Seguidamente serão explorados os procedimentos deste trabalho. Finalmente far-se-á a apresentação e discussão dos resultados bem como será realizada uma conclusão final geral e integradora.

Com o objetivo de conhecer a percepção dos docentes e discentes relativamente à importância da dimensão afetiva na relação pedagógica e no sucesso dos alunos, este estudo tem como questão de investigação “Qual a percepção dos professores e alunos do 7º ano de escolaridade, acerca da importância da dimensão afetiva na relação pedagógica, na aprendizagem e no sucesso dos alunos?”

Os objetivos do estudo passaram por conhecer e compreender: 1) o que professores e alunos entendem por afetividade; 2) como os docentes e discentes percebem a afetividade na relação pedagógica; 3) papel da afetividade na aprendizagem dos alunos; 4) fatores que contribuem para alcançar o sucesso escolar; 5) os momentos mais marcantes da vida escolar dos alunos; 6) quais as características do professor eficaz, do ponto de vista dos professores e dos alunos.

### ***2.1 – Plano de estudo***

Considerando o exposto, a presente investigação terá como linha orientadora o Paradigma Construtivista. Tendo em conta o mesmo, a realidade é múltipla e a sua descoberta passa por um processo dinâmico, que consiste na interação com o ambiente, o que corresponde a um conhecimento subjetivo. Assim, os fenómenos humanos são únicos e não previsíveis e os esforços científicos são orientados para a compreensão total do fenómeno em estudo. A realidade não é estável, é um processo em construção onde o sujeito assume um papel ativo, e onde esta é construída pelos indivíduos (Fortin, 2009).

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional ao clarificar a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos está relacionado com as expectativas dos professores (Bogdan & Biklen, 2013). O significado é de importância vital na abordagem qualitativa, os investigadores estão interessados na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas e aos acontecimentos das mesmas, querem chegar às perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 2013). Assim e com o objetivo de perceber a significação e importância que os professores e alunos concedem à dimensão afetiva na relação pedagógica, a abordagem qualitativa pareceu-nos a opção mais correta, tendo em consideração o que se pretende alcançar com esta investigação.

Inserido na abordagem qualitativa o tipo de estudo considerado mais adequado a adotar nesta investigação foi a fenomenologia. O estudo fenomenológico visa descobrir como o mundo é constituído e como o ser humano o experiencia através dos atos conscientes. Procura descobrir a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem (Fortin, 2009). Neste sentido, os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares (Greene, 1978, citado em Bogdan & Biklen, 2013). Assim, considera-se que a fenomenologia permitirá alcançar os objetivos do estudo, na medida em se procura descrever a experiência que alunos e professores possuem sobre a importância da afetividade na aprendizagem.

## **2.2 – Amostra**

O método de amostragem utilizado no presente estudo foi a amostragem não probabilística. Esta não garante a todos os elementos da população a mesma probabilidade de integrarem a amostra e, assim acontecendo, não possibilita a determinação da margem de erro daquela. Assim, o processo de amostragem não probabilístico intencional permite, então, selecionar determinados alunos e professores, com determinadas características que possibilitarão obter conhecimentos sobre o objeto em estudo (Pardal & Lopes, 2011).

Os participantes do presente estudo foram dois grupos, sendo um grupo de sete docentes e um grupo de trinta e oito discentes de uma escola na zona Norte do país. Os alunos são de duas turmas de 7º ano e os professores são os destes mesmos alunos. Importa salientar que 16 alunos fazem parte da Turma 1 e 22 alunos integram a Turma 2.

Refere-se ainda que do grupo dos alunos faz parte uma aluna integrada nas Necessidades Educativas Especiais, diagnosticada com Deficiência Intelectual Moderada. Naturalmente, destes grupos fazem parte alunos de sucesso e insucesso.

Previamente à caracterização dos participantes do estudo, considera-se pertinente justificar a opção tomada relativamente à escolha dos participantes. Assim, a investigação incidiu sobre alunos do 7º ano de escolaridade por três motivos: 1) primeiramente, considera-se que nesta fase os alunos terão já capacidade de reflexão e de debate, elementos fundamentais para o recurso da estratégia do *focus group*; 2) o facto de se tratar de alunos a iniciar o 3º ciclo, tendo perceções e experiências, suficientes e relevantes, contribuirá para responder aos objetivos do estudo e; 3) por outro lado, o facto de terem ainda que frequentar a escolaridade obrigatória até ao 12º ano permite que, em caso de necessidade, haja a possibilidade de intervenção.

Importa agora realizar uma breve caracterização dos participantes, adquirida através das informações obtidas através do questionário sociodemográfico. Assim, no que diz respeito aos professores, fizeram parte desta investigação três homens e quatro mulheres, com idades compreendidas entre os 35 e os 60 anos. No que concerne ao estado civil, deste grupo fazem parte solteiros, em união de facto, casados e divorciados. Todos os professores têm o grau de licenciados, sendo que um deles tem uma pós graduação e um outro é mestre. O ano de conclusão dos estudos varia entre 1980 e 2005. Já no que se refere à situação profissional em que os professores se encontram atualmente, com exceção de um docente que se encontra a lecionar em tempo parcial, todos os outros encontram-se em tempo total. O número de turmas em que se encontram a dar aulas simultaneamente altera entre três e dez turmas. Já no que concerne ao número de disciplinas que se encontram a lecionar concomitantemente varia entre uma e três unidades curriculares. Relativamente ao tempo de leção das disciplinas varia entre dez e trinta e seis anos. As disciplinas que se encontram a lecionar às referidas turmas são Português, Francês, História, Geografia, Físico-química, Ciências da Natureza e Educação Visual.

Relativamente aos motivos pelos quais os docentes decidiram ser professores, prendem-se essencialmente pelo gosto de ensinar e de relacionar com os jovens mas também pelo gosto pelo conhecimento, permanente aprendizagem e necessidade de atualização e ainda questões de sobrevivência e obrigação social. Quando questionados sobre se fosse hoje, tomariam a mesma opção todos os participantes demonstram alguma incerteza na resposta, tendo alguns apontado que voltariam a tomar a mesma opção, pelo

gozo que adquirem ao lecionar, outros apontam que talvez não tomassem a mesma opção devido 1) à precariedade permanente, 2) demasiados obstáculos e dificuldades, 3) necessidade de fazer algo mais, 4) perfil indisciplinados dos alunos e 5) burocratização excessiva do ensino.

Finalmente, ainda referente aos professores, estes apontam como as suas principais características, enquanto docentes o facto de serem esforçados, atentos ao aluno, disponíveis para ouvir, responsáveis, simpáticos, compreensivos, amigos e meigos. Apontam ainda a exigência no cumprimento de regras e conteúdos, a criatividade a nível pedagógico, a clareza e simplicidade na transmissão de conhecimentos, a facilidade de adaptação às características das turmas e aluno bem como facilidade nas relações professor/aluno. Salientam ainda a necessidade de aprendizagem constante e apoio aos alunos com dificuldades mas interessados.

No que concerne aos discentes, totalizam-se 38 alunos, sendo dezoito rapazes e vinte raparigas com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, tendo a grande maioria dos alunos 12 anos, sete alunos 13 anos e apenas um aluno 14 anos. Grande parte dos alunos vive com os pais e irmãos, no entanto verificam-se também alguns casos em que os alunos vivem 1) com os pais, 2) apenas com um dos pais, 3) com um dos pais e irmãos, 4) com os pais e avós, 5) com um dos pais e padrasto/madrasta, 6) com os pais e primos, 7) com os pais, tios e avós. Os discentes revelam conversar em casa sobre o dia na escola, sendo que apenas quatro alunos referiram não o fazer - três deles são rapazes. Grande parte dos alunos aponta que esta conversa acontece com os pais e, em alguns casos, também com os irmãos.

No que diz respeito ao número de retenções apenas três alunos ficaram retidos, por uma vez. Relativamente aos resultados escolares relativos ao 1º período, poucos alunos apresentam negativas, destacando-se as disciplinas de Matemática e físico-química. Destaca-se que grande parte dos alunos apresenta resultados superiores a 3, com bastantes resultados de 4 e 5. A maioria dos alunos refere gostar da escola - sete alunos referem não gostar - e, como principais motivos apontam a convivência com os colegas, a aprendizagem permanente de conteúdos e a importância da escola para o futuro.

Relativamente às disciplinas favoritas os alunos da Turma 1 elegem Português, Geografia e Educação Física como as unidades curriculares mais prazerosas. Por sua vez, os alunos da Turma 2, os alunos apontam o Francês, as Ciências e a Educação Física. Através das respostas dos alunos foi possível perceber que estes parecem demonstrar preferência pelas disciplinas quando são interessantes, quando tiram boas notas, quando

são as que se identificam e gostam mais, quando são mais fáceis e ainda quando gostam do professor e este explica bem a matéria. Importa referir que os professores de Português e Matemática são diferentes nas duas turmas.

Já no que diz respeito às disciplinas que os alunos menos gostam na Turma 1 apontam a Matemática e Oferta Complementar (OC) e na turma 2 a Matemática e Oferta Escolar (OE). Em ambas as turmas, os alunos apontam a Matemática como a disciplina que menos gostam e referem, como principais motivos, o facto de não se identificarem com a professora e de esta não explicar bem a matéria. Apontam ainda a dificuldade da disciplina e os resultados escolares menos bons.

À questão relativa aos professores que mais elogiam, os alunos da Turma 1 consideram as professoras de Português e Geografia, já os alunos da Turma 2, apontam como os professores que mais elogiam Geografia e Ciências. Quando elogiados os discentes referem que sentem que fizeram algo bem, ficam contentes, felizes e orgulhosos e destacam ainda que o reforço positivo provoca um aumento de autoestima.

Finalmente, no que diz respeito aos professores que os discentes gostam menos, os alunos da Turma 1 apontam maioritariamente a professora de Matemática e também as professoras de OC e OE, tal como na Turma 2 os alunos apontam a professora de Matemática como aquela que menos gostam e referem ainda o professor de Ciências e as professoras de OC e OE.

### **2.3 - Instrumentos**

Para a realização desta investigação foram utilizados como instrumentos o questionário sociodemográfico e o *focus group*. No que diz respeito aos questionários sociodemográficos utilizados neste estudo, foram elaborados pela investigadora, tendo por base alguns modelos deste tipo de questionário, sem ser idêntico a um questionário em particular. Assim, foi realizado um questionário sociodemográfico para os professores (Anexo IX) e um outro para os alunos (Anexo X). Ambos são compostos por quinze questões, cada um, de resposta mais fechada, direta e simples inicialmente e, de resposta mais aberta subsequentemente. As questões referem-se, tal como é pretendido neste instrumento, a dados pessoais dos participantes, bem como algumas informações consideradas relevantes para a investigação. No caso dos discentes questões relativas ao género, idade, resultados escolares, disciplinas favoritas, professores que mais elogiam, entre outras. No caso dos docentes as questões prendem-se também com o género, idade,

ano de conclusão do curso, situação profissional, quantas disciplinas leciona no momento e a quantas turmas, entre outras.

Assim, uma entrevista de grupo focalizado ou *focus group* é uma entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas, sobre um tema específico. Normalmente, os grupos têm entre 8 a 12 participantes, cuja duração varia entre meia hora a duas horas. O entrevistador deve ser genericamente flexível, objetivo, empático, persuasivo e bom ouvinte (Fontana & Frew, 2000, citado em Flick, 2005). Segundo Merton (1956, citado em Flick, 2005), a principal tarefa do entrevistador é impedir que um participante ou um subgrupo dominem, com as suas intervenções, a entrevista e, conseqüentemente, o grupo todo. O entrevistador deve, além disso, incentivar os participantes mais retraídos a envolverem-se e a exprimirem as suas opiniões, esforçando-se por obter respostas de todos, a fim de debater o tema o mais possível. Assim, considera-se pertinente a utilização do *focus group* nesta investigação na medida em que permite o encontro entre os participantes e a partilha de opiniões. Considera-se que a possibilidade de discussão mediante as respostas dos participantes será uma mais-valia para o estudo, permitindo obter informações mais ricas.

Para a realização do *focus group* foram contruídos dois guiões de entrevista, sendo um para os docentes (Anexo XI) e outro para os discentes (Anexo XII). Ambos foram elaborados pela autora deste estudo, tendo por base a revisão da literatura sobre o tema, tentando compilar as questões mais pertinentes e que vão de encontro com os objetivos do presente estudo. O guião de entrevista para os professores é composto por dez questões de resposta aberta, tendo como objetivo explorar temáticas como a relação e a prática pedagógica, a afetividade, o papel desta na aprendizagem dos alunos e ainda as características do professor ideal, tendo sempre em vista a perceção dos professores. Já no que diz respeito ao guião de entrevista para os alunos é composto por duas partes diferentes. Na primeira parte (Parte I) encontram-se oito questões de resposta aberta, com as quais se pretendeu explorar a relação pedagógica, a importância da afetividade, as práticas pedagógicas dos professores e as diferenças entre estas, tendo em consideração a perceção dos alunos. Numa segunda parte (Parte II) este guião contempla ainda oito questões relativas a dois professores diferentes. Estas questões, iguais para ambos os docentes, pretendem conhecer a prática pedagógica de dois professores em particular, na conceção dos alunos. Na seleção destes docentes estiveram em causa alguns critérios: 1) ambos teriam que lecionar nas duas turmas; 2) os géneros teriam que ser diferentes e; 3) o tipo de disciplina, ou seja, as disciplinas teriam que ser uma teórica e outra prática.

Considera-se que estes critérios permitiram enriquecer os resultados, sabendo, *à priori*, que possivelmente diferenças de professores a estes níveis poderão resultar também em diferenças na prática pedagógica.

#### **2.4 – Procedimentos**

Inicialmente foi estabelecido contacto com a instituição onde foram realizadas as entrevistas, por forma a obter autorização para prosseguir o estudo, com a entrega de uma carta de explicação do estudo (Anexo II) e de um consentimento informado (Anexo I). A referida instituição localiza-se na zona norte de Portugal. Posteriormente, procedeu-se ao contacto com os participantes. Assim, os Encarregados de Educação foram contactados informalmente pelos Diretores de Turma, nalguns casos através de contacto telefónico, noutros presencialmente. Foi-lhes transmitido que no início da reunião de Pais de final do 1º período, seria apresentado um estudo a realizar na escola. Nesta fase o objetivo foi dar a conhecer aos EE que a presente investigação seria apresentada na reunião de EE e sensibilizar os mesmos a comparecer. Considerou-se que esta alternativa de apresentar o estudo na reunião de EE seria a forma mais eficaz de reunir todos os pais e EE.

Após esta primeira fase, a investigadora esteve presente na referida reunião e apresentou o estudo aos EE, foi entregue e explicado também o consentimento informado (anexo V) bem como a declaração de consentimento (anexo VI) aos mesmos que a preencheram nesse momento. Salvaguardou-se sempre a confidencialidade e privacidade dos dados recolhidos. Depois de realizadas as reuniões de pais e EE, a investigadora esteve presente na parte final de uma aula, em cada turma, onde apresentou brevemente os objetivos do estudo, explicou e entregou o consentimento informado (anexo VII) e a declaração de consentimento (anexo VIII) aos alunos. Importa salientar que estes documentos só foram entregues aos alunos cujos pais/EE autorizaram previamente a sua participação na investigação. Os alunos tiveram total autonomia para decidir não colaborar no estudo mesmo tendo os pais/EE autorizado a sua participação. Esta situação não aconteceu em nenhum dos grupos. Paralelamente a investigadora contactou também todos os docentes das turmas com o mesmo objetivo, apresentar o estudo e sensibilizar para a participação no mesmo. Nestes momentos foram também entregues os consentimentos informados (anexo III), apenas mais tarde os professores assinaram as respetivas declarações de consentimento (anexo IV).

No que concerne à recolha de dados, foi realizado um estudo piloto com o objetivo de aferir se os instrumentos a aplicar, nomeadamente os guiões de entrevista e o questionário sociodemográfico estariam perfeitíveis e corretos para prosseguir com a investigação, visando a validade do mesmo. Assim, para a recolha de dados foram agendados três momentos, um primeiro momento com a Turma 1, um segundo momento com a Turma 2 e um terceiro e último momento com o grupo de discentes. Os momentos realizados com os alunos realizaram-se em horário letivo, por sugestão da Direção da escola. O momento com os docentes foi realizado numa quarta-feira, da parte da tarde, quando os professores não se encontram a lecionar. Importa ainda referir que o grupo de discentes foi constituído por 7 professores, sendo o número considerado aceitável, no entanto, o grupo Turma 1 teve 16 participantes e a Turma 2 22 participantes, comportando um número não aconselhável nos casos em que se utiliza *focus group*. Importa referir que seria logisticamente muito difícil conseguir reunir os alunos de outra forma, tendo sido a solução mais exequível no momento. Assim, o *focus group* foi realizado, nos três momentos, em salas de aulas disponibilizadas e foi gravado com recurso a áudio e imagem. O facto de os dados serem recolhidos no contexto natural dos participantes facilitou este processo. Num primeiro momento foi lembrado aos participantes o objetivo do estudo e solicitado que desatendem na câmara de filmar. Assim, foram aplicados os questionários sociodemográficos e, de seguida, iniciou-se o processo de *focus group*. Ressalva-se que todos os cuidados e procedimentos deste método de entrevista foram rigorosamente executados.

Assim, para análise dos dados recolhidos foi utilizada a codificação teórica, isto é “as operações pelas quais os dados são divididos, concetualizados e reagrupados de forma diferente. É o processo nuclear de construção de teorias a partir dos dados” (Strauss & Corbin, 1990, p.57, citado em Flick, 2005). Importa mencionar que a interpretação dos dados é o mais importante da investigação qualitativa, esta interpretação serve para produzir a teoria e é, ao mesmo tempo, a base da decisão sobre a recolha de dados complementares (Flick, 2005). Para a análise dos dados obtidos através do *focus group* foi realizada a análise de conteúdo categorial que será apresentada de seguida.

## **2.5 Apresentação e discussão dos resultados**

Importa referir que, neste ponto, será concretizada a apresentação e discussão dos resultados obtidos tendo por base as entrevistas *focus group* realizadas aos professores e



alunos. Deste modo, foram criadas categorias e subcategorias distintas para professores e alunos. Relativamente aos docentes são cinco as categoriais de análise: a) A importância da escola na aprendizagem e no sucesso; b) Prática pedagógica; c) Afetividade; d) Fatores que contribuem para alcançar o sucesso académico e, por último; e) Características do professor eficaz. Já no que concerne aos alunos, apresentam-se seis categoriais: a) Afetividade; b) Perceção dos alunos face à prática pedagógica dos professores; c) Momentos marcantes na vida escolar; d) Características do professor eficaz; e) Perceção dos alunos face à relação pedagógica com o professor de Educação Visual; f) Perceção dos alunos face à relação pedagógica com a professora de Francês.

Salienta-se ainda que, ao longo da análise dos resultados, serão apresentadas diversas citações dos intervenientes, sendo que o código atribuído aos professores se inicia pela letra (eg. p.1) e o código atribuído aos alunos inicia pela letra (eg. a.1). Considera-se necessário fazer esta ressalva de modo a que seja mais fácil ao leitor associar a citação ao respetivo interveniente. A categorização dos professores e alunos encontram-se em anexo (Anexo XIII) e (Anexo XIV), respetivamente.

Seguem-se as análises das entrevistas realizadas aos participantes, iniciando com a perceção dos docentes.

#### *Perceção dos Professores acerca da importância da dimensão afetiva na relação pedagógica, na aprendizagem e no sucesso*

No que diz respeito à análise das entrevistas dos professores, na primeira categoria “A importância da escola na aprendizagem e no sucesso” os professores iniciaram o seu discurso remetendo-se para os métodos de ensino utilizados no passado, tal como é referido “*Antigamente, nós liamos e dissecávamos os textos, com estes alunos é impossível.*” (p.4), tendo outro professor ainda acrescentado “*a escola que tivemos é completamente diferente da escola atual, era apenas debitar matéria, púnhamo-nos a pé às 6H da manhã para estudar para um teste, atualmente é impensável que isso aconteça, salvo casos muito especiais*” (p.3). Ainda relacionado com a subcategoria apresentada anteriormente, os professores destacam também alguns desafios da escola atual, tal como é evidente no discurso “*atualmente há muito mais alunos, a abertura da escola a toda a gente veio também criar um grande problema e nós lidamos com questões para as quais a escola nem tão pouco a sociedade, estão preparadas para responder. E não houve ainda a transferência dessa responsabilidade para a escola. Cria-se assim uma*

*ambiguidade o que é a escola hoje em dia e de quais são, verdadeiramente, as suas obrigações”* (p.3). Neste sentido a escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). De acordo com Saviani (2005), a escola prende-se com a ciência e não com o senso comum, e faz parte da sociedade para proporcionar a aquisição de competências que possibilitem o acesso aos conhecimentos. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é, então, específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento. Por sua vez, é função da família “a socialização da criança, isto é, a inclusão na sociedade cultural através o ensino da língua materna, dos símbolos e das regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal, em colaboração com a escola” (Polonia & Dessen, 2005).

Os professores acrescentam ainda “*a escola dos nossos dias educa e ensina e no ato de ensinar as premissas mais importantes são a permanente atenção à realidade e necessidades de cada aluno e à sua tentativa de motivação para a aprendizagem.*” (p.3). Também Travi, Oliveira-Menegotto e Santos (2009) parecem corroborar da percepção dos professores referindo que a escola atual assiste às transformações da sociedade, obrigando o sistema de ensino a procurar novos posicionamentos. Estes referem-se a uma mudança de paradigma nas concepções de escola e de ensino/aprendizagem, uma vez que o insucesso escolar se impõe de forma acentuada na atualidade.

Os professores destacam também “*verifica-se com facilidade que a escola atual é o porto de abrigo de muitos alunos, é o único lugar onde recebem carinho*” (p.5). É importante mencionar ainda que “*se calhar o grande desgaste que sofremos atualmente tem a ver com a intervenção ao nível dos comportamentos, da atenção e concentração e de coisas básicas como a falta de educação.*” (p.3). Atualmente, muitas famílias estão desestruturadas, muitos pais esquecem a responsabilidade em dar amor e educar os filhos que geraram. Uma criança necessita de estar cercada de amor, proteção e cuidados para que possa crescer e desenvolver-se de uma forma saudável (Reginatto, 2013).

Os docentes reforçam ainda as dificuldades atuais dos professores “*julgo que grande parte do nosso contexto social e familiar não está a funcionar devidamente e a escola acaba por ser a solução para todos estes problemas e, conseqüentemente, o professor. E cada aula é uma luta, hoje em dia, quando vamos dar uma aula é sempre uma incógnita, uma surpresa, nunca sabemos o que vai acontecer*” (p.3). Morgado (2004) considera que o acolhimento e a resposta educativa de qualidade, tendo em conta a

diversidade e heterogeneidade dos alunos no contexto de sala de aula constitui-se como um grande desafio à comunidade educativa que, ao ser vencido, fará com que a qualidade na educação seja possível para todos os alunos.

Importa ainda salientar que os professores destacam ainda como grande desafio o tempo que os alunos permanecem na escola, quando comparado com o passado “*a verdade é que atualmente os alunos passam muito mais tempo na escola do que nós passávamos antigamente*” (p.7). Tiba (2002) corrobora a perspetiva docente afirmando que, de facto, as crianças tendem a ir para a escola cada vez mais cedo devido, por vezes às condições de trabalho dos pais e essa inserção precoce na sociedade pode fazer com que a criança confunda os limites entre a família e a escola.

Os docentes mencionam a preocupação excessiva por parte dos Encarregados de Educação relativamente aos *rankings* nas escolas “*mas depois os EE preocupam-se com os rankings e querem saber e vêm à escola tirar satisfações*” (p.3), acrescentando ainda que “*os rankings medem conhecimento, quer dizer por um lado os EE não fazem tanto quanto podem ou devem mas por outro fazes imensas exigências, há aqui um contra censo*” (p.3). Esta preocupação, demonstrada pelos professores, com os resultados dos *rankings* parece ser sentida como uma forma de avaliação indireta das suas competências profissionais (Santiago, Correia, Tavares, & Pimenta, 2004). De facto, estas considerações são corroboradas pelos resultados de Santos (2011, p. 142) “Vou-lhe contar uma coisa curiosa: as provas de aferição são no quarto ano. Geralmente, as professoras que terminam no quarto ano, retomam no primeiro. E não é um ano nem dois, que os pais das crianças dos cinco anos (que vão para o primeiro ano), vão consultar as pautas das provas de aferição para tentar perceber se há ali uma professora melhor ou pior... Porque as pautas têm de ser publicadas e é, de facto, muito pressionante para professores estas circunstâncias.”

De acordo com os professores foi importante destacar o perfil dos alunos atualmente por forma a adequar as práticas visando o sucesso, assim “*temos que ter em atenção o perfil dos alunos que atualmente nos chegam às escolas, já não se contentam com a leitura de um texto, por exemplo. Na medida do possível, eu tento utilizar estratégias para captar a atenção dos alunos porque atualmente eles têm um grande problema – a falta de atenção e concentração. Eles não conseguem ficar concentrados mais do que uns minutos, por isso tento diversificar ao máximo*” (p.4), um outro entrevistado acrescenta ainda que “*o problema é que os alunos também não sabem comunicar ou sentar e falam aos gritos, não sabem ter atitudes básicas... nem tiram a*

*mochila das costas por vezes*” (p.3). A este nível Gaitas e Silva (2010) recordam que a diversidade e heterogeneidade que caracterizam hoje o universo de alunos exige cada vez mais às escolas, e, em particular, aos professores, a mobilização de práticas pedagógicas diferenciadas que vão ao encontro das necessidades de todos os alunos.

Já no que se refere à segunda categoria “Prática Pedagógica”, questionou-se os professores sobre as suas práticas, constatando-se que esta deve ser *“rígida no cumprimento dos direitos e deveres do aluno do professor”* (p.1), *“baseada no respeito, atenção, diálogo e exigência”* (p.7), *“a minha prática pedagógica assenta na tentativa de resposta às diversas questões relativas à escola atual”* (p.3), *“de modo geral, procuro criar um clima pedagógico de respeito e saudável em termos pedagógicos (definir regras de funcionamento da aula, critérios de avaliação, estratégias de ensino, entre outras) logo no início do ano vinculando os alunos e o professor”* (p.5). Um dos intervenientes salienta ainda os diversos papéis desempenhados pelo professor atualmente, tal como é manifesto no seu discurso *“hoje em dia o professor faz o trabalho de professor, de pai, de mãe, de psicólogo, de enfermeiro... quando não está minimamente preparado nem vocacionado para tal. Porque não foi para isso que estudamos também. E andamos muitas vezes às apalpadelas.”* (p.5)

Neste sentido, considerou-se importante compreender a influência da prática pedagógica utilizada pelos professores, assim destaca-se *“considero que sim, que há de facto influencia e pode ser positiva ou negativa. Muitas vezes aqueles alunos com os quais somos mais incisivos, mais chatos, mais disciplinadores são aqueles em que se verificam mais resultados e mais conhecimentos aprendidos”* (p.3). Denota-se ainda uma preocupação por parte dos professores em utilizar diferentes estratégias de aprendizagem tal como é realçado no discurso *“diversifico o mais possível as estratégias, uma vez que o perfil atual dos alunos requer uma multiplicidade de atividades na sala de aula, para que estas sejam mais dinâmicas”* (p.4), *“para esta nova geração exploro bastante os meios audiovisuais e informáticos que cativem os alunos. Penso que se despertar o interesse nos alunos, eles estarão mais motivados para a aprendizagem e atentos às minhas solicitações. Retiro muita coisa da net para projetar e noto que eles ficam mais atentos e concentrados”* (p.4) e ainda *“Procuro sempre diversificar estratégias/recursos/posturas físicas para conseguir influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos”* (p.5).

A prática pedagógica com recurso ao reforço positivo revelou-se também fundamental para a aprendizagem, na ótica dos professores *“na proximidade do trabalho*

*do aluno, o que faz e o que não faz, congratulando o que faz e procurando compreender as razões do que nada faz, pode-se cativar os alunos a aprender*” (p.7). Os professores consideram ainda que *“é determinante a forma como os alunos encaram a disciplina, aprendem os conteúdos lecionados e os mobilizam*” (p.2), e apontam que *“procurar, se possível, simplificar as matérias dispõe o aluno para a aprendizagem*” (p.7). Um estilo de ensino onde prevalece o reforço positivo sobre o comportamento apropriado do aluno propicia o aparecimento de ambientes de ensino entusiastas (Rosado & Ferreira, 2011). Neste sentido, também Siedentop (1983) reforça a importância do *feedback* positivo e do estímulo na aprendizagem e no sucesso dos alunos.

Ficou patente ainda a influência da prática pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento pessoal dos alunos *“pelos resultados que tenho obtido e essencialmente pelas relações que mantenho com ex. alunos, assentes no respeito mútuo, no reconhecimento mútuo e no sentido de ter contribuído para o seu crescimento, enquanto pessoas e cidadãos*” (p.3).

Seguidamente, importa destacar as diferenças de práticas pedagógicas consoante os grupos/turma referidas pelos professores. Assim, estes consideram que a postura pedagógica e científica *“difere dependendo do grupo que se tem à frente, do nível etário, nível de ensino, tipo de ensino e tipo de público*” (p.2) e acrescentam *“até da hora em que a aula é dada*” (p.5), *“ e do nível socioeconómico*” (p.2), *“depende também do tipo de contexto (ensino básico ou secundário, turmas grandes ou pequenas, ritmos de aprendizagem)”* (p.5). A turma é também um fator influenciador na medida em que *“a postura muda, os comportamentos diferem dependendo da turma. Em turmas onde os alunos são menos interessados, os esquemas, as histórias, as imagens são outros, mais simples e animados. A aula é muito mais comunicativa*” (p.7), *“há turmas que a rédea tem que ser curta nas quais diversificar estratégias e muita criatividade vai dar origem à dispersão e a situações de indisciplina*” (p.2). Os intervenientes destacam ainda que *“com turmas complicadas tento ter uma postura diferente*” (p.4), *“em turmas constituídas maioritariamente por alunos com sucesso escolar, os conteúdos são lecionados com um rigor científico maior do que em turmas em que os alunos demonstram dificuldades de aprendizagem*” (p.1). Salienta-se ainda que um dos professores considera que *“a adaptação a cada realidade é o que torna extremamente difícil e cansativa a profissão de professor*” (p.3).

Também a literatura parece corroborar as reflexões dos professores, de acordo com Greed, Thomas e Penrore (2001) é cada vez mais importante sensibilizar alunos e

professores para a necessidade de adotar práticas pedagógicas distintas, tentando responder com qualidade aos diferentes alunos, tendo como objetivo o sucesso. Da mesma forma parece ser fundamental que professores e alunos comuniquem acerca da necessidade e das vantagens da utilização de diferentes instrumentos e formas de ensinar e aprender, pois, segundo Gregory e Chapman (2002), os alunos que se conhecem e respeitam são mais tolerantes às diferenças e sentem-se mais confortáveis quando as tarefas são diferentes (Gaitas & Silva, 2010).

Neste seguimento, importa agora analisar a terceira categoria “Afetividade”, nesta os professores começaram por tentar definir o conceito *“não é fácil definir afetividade. Julgo que se refere a uma relação de proximidade, de envolvimento emocional entre pessoas. Provoca uma sensação de bem-estar, de familiaridade, de confiança e segurança”* (p.4), *“refere-se a uma aproximação pessoal da pessoa ao outro. Uma aproximação em que a pessoa se abre ao outro, dispõe-se a escutar, a compreender o outro, demonstrando interesse e preocupação por ele”* (p.7), *“relação íntima, honesta e sincera”* (p.6). Acrescentou-se ainda *“afetividade passa pela atenção ao outro, nem que seja para dizer - não fazes mais isso”. Porque o outro não passa despercebido e o não também demonstra afetividade.”* (p.2) Estas afirmações parecem confirmar o que refere Magalhães (2011), que o conceito de afetividade é polissémico, ou seja, é um conceito subjetivo, que pode adquirir vários sentidos. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda ou ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho. Envolve, assim, uma gama maior de manifestações, englobando as emoções (de origem biológica) e os sentimentos (de origem psicológica). Neste sentido, é um processo mais amplo, que envolve a emoção, o sentimento e a paixão Magalhães (2011).

Foi também importante perceber qual o papel da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem e, neste ponto, os professores revelam que *“numa sociedade onde impera a indiferença, a afetividade desempenha um papel importante na aprendizagem”* (p.4), *“na sequência da nossa realidade social e económica, a afetividade, enquanto intervenção próxima junto dos alunos, é essencial e determinante, como qualquer ser humano, os alunos, em crescimento, necessitam de atenção, compreensão, reconhecimento e envolvimento no seu processo de crescimento”* (p.3) e complementam *“julgo ser importante, tanto relativamente ao professor como aos conteúdos. A afetividade por um professor e por um conteúdo (cabe, até certo ponto, ao professor construir essa vinculação afetiva) nem sempre é fácil, havendo alunos desmotivados e*

*com interesses que em nada se cruzam com a escola”* (p.5). Neste sentido, foi apontada também a relação entre a afetividade e a motivação para as disciplinas *“a afetividade promove o interesse e a motivação pela disciplina”* (p.1). Foi ainda mencionada, pelos entrevistados, a importância que a escola tem para alguns alunos *“os alunos encontram-se, muitas vezes, entregues a si próprios, com pais ausentes e é na escola, junto de colegas e professores, que se sentem acompanhados, escutados, apoiados e amados”* (p.4). Esteve também presente no discurso dos professores a relação direta entre afetividade e conhecimento *“se tu não estabelececes com os alunos uma relação de afetividade, com toda a influência que isso tem, tu não consegues... é como bater contra uma parede, a mensagem não chega... A afetividade é meio caminho para levar os alunos ao conhecimento”* (p.3). De acordo com Veras e Ferreira (2010) a postura adotada pelo professor na sala de aula favorece o estabelecimento de uma relação positiva entre o aluno e os conteúdos, uma vez que a atuação dos professores desperta o interesse dos alunos pelo conhecimento, fazendo com que procurem retribuir aos professores através do cumprimento das atividades solicitadas e da participação efetiva nas aulas. Também o fato de vivenciarem uma relação positiva com o professor através do diálogo e da proximidade, contribui para um ambiente de ensino e aprendizagem prazeroso.

No sentido do que tem vindo a ser discutido, os professores apontaram algumas estratégias que facilitam um ambiente afetivo nas aulas *“tento, na medida do possível, estar atenta aos alunos e interessar-me não só pela vida escolar mas também pela sua condição de pessoa.”* (p.4), *“reparo no que de diferente é perceptível, por exemplo, uma expressão, uma atitude, um visual e fazer notar ao aluno que se viu, que estamos atentos e preocupados”* (p.2), *“às vezes basta um gesto de carinho, um olhar, um conselho, para tecer laços com os alunos”* (p.4). Foi ainda destacado pelos professores a importância do estímulo positivo *“o reforço positivo é uma necessidade permanente, a aproximação aos alunos fora do contexto de sala de aula é fundamental”* (p.5).

No que concerne à quarta categoria, referente aos “Fatores que contribuem para alcançar o sucesso”, os professores começam por realçar o ambiente familiar *“é muito importante que o aluno tenha uma base familiar sólida e equilibrada pois isso vai refletir-se na sua personalidade enquanto ser humano.”* (p.4). A família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003; Kreppner, 2000). O ambiente familiar tem, portanto, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento das crianças, que

aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais (Dessen & Polonia, 2007).

Os intervenientes ressalvaram ainda a importância de *“sentir-se apoiado e amado em casa, com pais que lhe inculcam os valores fundamentais como a importância do saber”* (p.4), *“a família é fundamental pelo acompanhamento, definição e manutenção das expectativas”* (p.2). A estrutura familiar tem um forte impacto na permanência do aluno na escola, podendo evitar ou intensificar as retenções e o abandono escolar. Para este contribuem as características individuais do aluno, a ausência de hábitos e métodos de estudo, a falta de assiduidade e os problemas de comportamento (Fitzpatrick & Yoles, 1992). Em todos estes fatores a família exerce uma enorme influência. Assim, embora um sistema escolar regenerador possa reverter ou amenizar estes aspetos negativos, é importante para a escola a colaboração de outros contextos que influenciam significativamente a aprendizagem e o sucesso do aluno, sendo o mais importante a família (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000).

Foi possível denotar ainda o papel fundamental dos Encarregados de Educação, através da seguinte citação *“nas atas que ando a ler dos Diretores de Turma, todas dizem o mesmo, que são os Encarregados de Educação que complicam, que ignoram os avisos da escola, que não querem saber, que não se preocupam, que não apoiam. E vão dizer-me que isto não se reflete na motivação e aprendizagem dos educandos?”* (p.2) e acrescentam *“muitas vezes os pais também não têm tempo para os filhos... passam do centro de explicações para o ballet ou para a natação e futebol e chega a ser demais. Para tudo há limites”* (p.4). Os docentes acrescentam ainda que o contexto socioeconómico e cultural em que o aluno está inserido demonstra contribuir para o sucesso ou insucesso dos alunos *“o meio cultural em que o aluno vive é fundamental”* (p.5).

A este respeito Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003) referem que sociedade não é homogênea e que as condições e características dos alunos demonstram isso mesmo. Assim, parece ser necessário que as escolas não sejam acusadas, injustamente, por não conseguirem ultrapassar todas as diferenças pré-existentes dos alunos. De acordo com os autores vários estudos destacam a importância do contexto económico, social e cultural dos pais no apoio à escolarização dos filhos. A investigação tem demonstrado que os pais com um nível cultural mais elevado parecem dar mais e melhor apoio aos filhos na vida escolar e em casa (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003).



A relação entre professores e alunos, enquanto fator facilitador de sucesso foi uma outra temática que os professores destacam “*a empatia entre o aluno e o professor é importante para que se alcance o sucesso*” (p.2) e ainda “*penso que uma boa relação afetiva com os alunos os levará ao sucesso mas com disciplina e exigência. A anarquia leva ao maior insucesso*” (p.6). Segundo Martins (2013) a relação entre professor e aluno é como que um requisito do processo de aprendizagem, é dinâmica e atribui sentido ao processo educativo.

As características pessoais do aluno foram também consideradas pelos entrevistados, que consideram como fatores importantes “*a personalidade do aluno*” (p.1), “*a ambição e objetivos do aluno*” (p.1), “*o interesse do aluno pela aprendizagem*” (p.7) bem como demonstram que “*é necessário também que o aluno seja aplicado, persistente, curioso e que dedique tempo ao trabalho*” (p.4). Da mesma forma, foram também exploradas as características pessoais do professor, das quais se destacam “*ser compreensivo é uma característica fundamental do professor*” (p.5) e ainda “*o reconhecimento do mérito pode, muitas vezes, fazer a diferença*” (p.2).

Foi ainda apontada pelos professores como fator influenciador do sucesso as aulas anteriores “*por exemplo, se a aula anterior for Educação Física tem influência na aula seguinte, os alunos vêm mais cansados. O rendimento deles baixa, a nível da organização, por exemplo, entram muito agitados, é difícil trabalhar nestas condições e com uma turma grande bem pior, e eu só tenho 45 minutos*” (p.5).

No que diz respeito à quinta e última categoria respeitante às “Características do professor eficaz”, foi mencionado pelos professores que “*o professor eficaz é aquele que consegue combinar um perfil humano com uma prática pedagógica eficiente*” (p.4), no mesmo sentido “*será um professor atento aos problemas e dificuldades dos alunos, que domine cientificamente as disciplinas que leciona, que consegue motivar os alunos e estar motivado apesar das agruras da profissão e das desconsiderações.*” (p.5) e acrescentando “*o professor eficaz é aquele que conhecendo a realidade em que opera (escola e turma) e adequa a sua prática a essa mesma realidade*” (p.2). Um dos intervenientes considerou “*julgo que será o professor que consegue com que os alunos atinjam os seus objetivos*” (p.6), por sua vez, um outro professor destaca “*julgo que será o professor que consegue chegar ao aluno e não necessariamente aquele que apresenta melhores resultados*” (p.4).

Como principais conclusões relativas à perceção dos professores, destacam-se as diferenças da escola tradicional que os docentes frequentaram e a necessidade de

adaptação no que diz respeito aos desafios da escola atual bem como ao perfil dos alunos que chegam às escolas. Ressalva-se também a concepção dos professores da escola como um porto de abrigo para muitos jovens e, neste sentido, da necessidade dos professores em assumir diferentes papéis na comunidade escolar. Os docentes demonstraram ainda alguma relutância relativamente à excessiva preocupação dos EE no que concerne aos *rankings*. Os professores revelaram alguma dificuldade em definir afetividade, no entanto, não hesitaram em destacar a importância da dimensão afetiva na relação pedagógica, na aprendizagem e na motivação. Finalmente referem-se às características do Professor eficaz.

Segue-se a percepção dos alunos, que inicia com a definição do conceito de afetividade.

*Percepção alunos acerca da importância da dimensão afetiva na relação pedagógica, na aprendizagem e no sucesso*

Iniciamos, agora, a análise dos resultados obtidos através da entrevista *focus group* aos alunos. Assim, no que diz respeito à primeira categoria “Afetividade”, destaca-se que tal como os professores, também os alunos demonstraram alguma dificuldade em definir afetividade, tal como podemos denotar através do seu discurso “*definir afetividade é complicado*” (a.1), consideram que talvez o conceito se prenda com “*amor pelos amigos, namorados, pais*” (a.12), “*amor pelos avós, pela família e pelos professores*” (a.3). Consideram também que a afetividade é demonstrada através “*do carinho que temos pelas pessoas, da forma como nos relacionamos com elas, do amor*” (a.26). De acordo com as afirmações dos alunos, o ser humano desenvolve a sua afetividade através convívio e interação com o outro (Melo, Silva & Mendanha, 2012).

No que diz respeito às considerações relativas à afetividade na sala de aula, os alunos seguem a mesma linha que os professores valorizando a preocupação e cuidado constante com o outro “*por exemplo, quando a professora de Francês entra na sala e nos cumprimenta e diz olá mostra que se preocupa connosco. Para nós isso é importante*” (a.1), “*quando os professores partilham alguma coisa connosco, nós percebemos como eles se sentem e isso aproxima-nos, torna a relação mais próxima, tipo íntima*” (a.1). Foi possível perceber ainda que os alunos consideram que a boa relação com os professores pode influenciar a aprendizagem “*há professores com quem nos identificamos mais e outros menos. Tem a ver com as atitudes dos professores e com a forma como eles*

*interagem connosco e como ensinam. Isso afeta a aprendizagem e as notas, para o bem e para o mal. Por exemplo, um professor que não nos trate bem, nas aulas dele não nos sentimos tão bem e a relação não é tão boa” (a.26), “se a nossa relação com o professor for afetiva nós estamos mais atentos, interessados, participativos e mais seguros nas aulas” (a.32).*

Neste sentido, Leite (2012) destaca que nas atividades realizadas na sala de aula se encontra grande parte da carga afetiva, através das relações interpessoais entre os professores e os alunos. Por exemplo, olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções e chamadas de atenção constituem aspetos importantes para a relação pedagógica e implicam um enorme impacto no aluno, positivo ou negativo, dependendo da forma como essas interações são vivenciadas.

Os alunos abordaram também a importância da afetividade para as relações considerando que *“sem afetividade não nos relacionamos com os outros” (a.15), “acho que numa relação que estabelecemos com qualquer pessoa temos que demonstrar carinho senão, não nos vamos dar bem com as pessoas” (a.26), “a afetividade é importante, faz com que as pessoas se sintam melhor” (a.37), “sem afetividade sentimo-nos piores por dentro, parece que dói o coração” (a.22). Um dos alunos acrescentou ainda que “é bom sentirmo-nos amados, sentimo-nos invencíveis” (a.36). Neste sentido, um outro aluno complementou, acerca da importância da afetividade no ambiente escolar, que “se não houvesse afetividade na escola, entre os professores, entre os professores e os alunos, e entre nós, colegas, não podíamos fazer nada de forma feliz” (a.9).*

De acordo com Ribeiro, Jutras e Louis (2005) a competência afetiva, por parte dos professores, permite a criação de vínculos entre estes e os alunos. Vínculos que facilitam um ambiente de confiança, respeito mútuo, amizade, compreensão das necessidades dos alunos e abertura para a expressão sincera dos sentimentos. Enfim, segundo os participantes, uma vida afetiva na escola aumenta o interesse dos alunos pelos estudos, melhora significativamente a aprendizagem cognitiva e, como consequência, reduz as taxas de abandono e de insucesso escolar.

Relativamente à segunda categoria “Perceção dos alunos face à prática pedagógica dos professores”, os alunos começaram por fazer algumas apreciações negativas relativamente às práticas pouco afetivas dos professores, tal como é evidente através do seu discurso *“a professora é desinteressada, e isso é mau para nós” (a.9), “quando a professora de Matemática entrega os testes diz “que vergonha”, podia ter outra atitude*

e dizer antes “no próximo teste tiras melhor nota. Isto faz-nos sentir mal e desinteressados” (a.14). Neste sentido, os alunos compararam alguns professores atuais com outros que haviam tido no passado, de forma a ilustrar o impacto que a relação professor/aluno pode ter ao nível da aprendizagem e do sucesso “*por exemplo, com a professora de Matemática do ano passado eu tinha muito boas notas e gostava mais de vir para as aulas, sentia-me melhor. Passei de 90% no ano passado para 70% este ano*” (a.9), “*a Português está a acontecer exatamente o contrário, a professora no 5º e 6º ano dizia que éramos uns burros, molengões (...) e tirávamos más notas, este ano a professora é mais calma, divertida, ensina bem, não nos chama nomes e assim conseguimos tirar melhores notas.*” (a.14). Os entrevistados destacaram também a importância das diferentes práticas dos professores, como se pode verificar através do discurso de um dos alunos “*em inglês, por exemplo, quando a professora entra nós já sabemos que é para trabalhar. Em Matemática portamo-nos sempre mal*” (a.7).

Depois de atentar no discurso dos alunos, as inferências de Fontoura, Stobaus e Mosquera (2011) parecem fazer todo o sentido. Assim, de acordo com os autores quando o professor não se envolve de uma maneira afetiva com o aluno, provavelmente as aulas não irão passar de simples transmissão de conteúdos, onde o aluno irá apenas decorar o que lhe for ensinado. Porém, para que ocorra uma aprendizagem significativa, é necessário que exista um vínculo afetivo, o qual fará com que o aluno sinta interesse e motivação para aprender.

A presença ou ausência da motivação, do incentivo e do reforço positivo na prática pedagógica dos professores revelou-se bastante importante para os alunos como podemos confirmar através do discurso destes “*quando gostamos do professor a motivação para a disciplina é outra, até vamos mais felizes para as aulas*” (a.21), “*A professora diz que, se nós trabalharmos, vamos conseguir resultados ainda melhores*” (a.14). Referem ainda alguns exemplos “*por exemplo, a professora de Matemática podia dizer que os resultados estão maus e que temos que melhorar mas podia acrescentar que confia em nós, que vamos conseguir. Acho que isso tem muita influência em nós e altera muito a nossa postura e o nosso interesse em estudar para a disciplina*” (a.4), “*a professora de geografia, por exemplo, está sempre a inventar atividades e trabalhos diferentes para nós termos mais interesse pela disciplina, não desiste de nós e é muito empenhada nas aulas. Explica quantas vezes for preciso e das formas que for necessário só para percebermos a matéria. E dá-nos prémios, aos melhores trabalhos. É uma excelente forma de motivar os alunos, eu acho, porque nós esforçamo-nos mais*” (a.31). De acordo

Santos (2012) um professor afetivo faz toda a diferença na sala de aula, pois através da afetividade o aluno poderá ser motivado a construir o seu conhecimento.

Já no que diz respeito aos fatores que contribuem para alcançar o sucesso escolar, os alunos vão novamente de encontro ao que foi referido pelos professores, apontando *“nós também temos que estudar, as notas não dependem só dos professores”* (a.12), *“e temos que nos empenhar e ser esforçados”* (a.9), ressaltam também a importância da exigência e o rigor *“os professores devem ser exigentes, que é diferente de chatos”* (a.5) e a noção de que o trabalho vem em primeiro lugar e os momentos de lazer em segundo *“a vida não é só brincadeira, temos que trabalhar e depois brincar”* (a.34).

Para os alunos foi ainda importante tecer algumas considerações no que se refere ao estabelecimento de diferentes relações com os alunos, tendo-se mostrado de certa forma incomodados *“mas a professora não era igual para todos! Havia três alunos que ela protegia, a nós chamava-nos aqueles nomes todos mas a eles não dizia nada, mesmo que eles errassem.”* (a.13), *“não tenho tanto interesse pela disciplina quando me apercebo que o professor me trata de forma diferente relativamente aos meus colegas”* (a.23). De facto, quanto mais os alunos percebem a ausência de favoritismo e a neutralidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade (Gouveia-Pereira, 2008).

No que diz respeito à terceira categoria “Momentos marcantes na vida escolar” importa referir que apesar de os alunos apontarem diversas situações positivas que recordam com carinho, denota-se uma forte imposição dos acontecimentos negativos, sendo estes referidos a dobrar pelos entrevistados. Destacamos ainda que, grande parte das vezes, os sentimentos e recordações dos alunos estão relacionados com algum professor. Grande parte dos professores deixa marcas positivas ou negativas nos alunos, independentemente das práticas utilizadas. Para que a relação entre professor e aluno ocorra de forma positiva, deverá existir uma relação que se foi construindo e que se mantenha através da confiança e da comunicação (Teixeira, 2016). Apresentam-se algumas citações dos alunos relativamente aos momentos negativos que recordam como mais marcantes na vida escolar, ressaltando o discurso, postura e atitudes dos professores *“a nossa professora da primária chamava-nos muitos nomes, burros, trogloditas (...) e nós tirávamos sempre notas muito fracas. Marcou-nos a todos”* (a.10), *“foi o dia 12 do 12 - 12 de dezembro de 2012 - o dia mais horrível da minha vida, só tive azar com a professora. Ela chegou e começou logo a falar para mim, parecia mal disposta comigo sem eu ter feito nada, olhava-me de canto. Foi por causa de umas rifas eu já não me*

*lembro bem, chamou-me burra e outras coisas. A partir desse dia nunca mais gostei daquela professora!” (a.12), “um momento marcante para mim foi quando, no primeiro ciclo, estava na brincadeira com os meus colegas, já não sei o que aconteceu bati com a cabeça no muro e dei sangue. Quando a minha mãe me veio buscar ao final do dia, perguntou à professora porque não lhe tinha ligado – ela tinha ido buscar-me mais cedo – e a professora respondeu que nem sequer tinha reparado” (a.10), “foi no primeiro ano de escolaridade, antes de eu mudar para esta turma. A professora era muito injusta comigo, tratava-me muito mal, chamava-me burra e punha-me de lado. Por eu ter mais dificuldades ela tratava-me de forma diferente e isso marcou-me muito. Nunca me esqueço dessa professora nem da forma como ela me fez sentir.” (a.24). Leite e Tassoni (2010) discutem as dificuldades sentidas pelos professores no domínio das emoções presentes na sala de aula e consideram que o docente deve apreender a seriedade da presença sinérgica do afeto e da sensibilidade nas relações de ensino/aprendizagem, para, assim, conseguir transmitir o conhecimento com afeto. Caso contrário, será uma “pedra” no caminho da Educação, que marcará profundamente a vida dos educandos.*

Os alunos demonstram ainda que uma postura violenta por parte dos professores pode ser muito relevante na vida escolar e pessoal dos mesmos “*o professor de ciências... uma vez eu errei uma pergunta, ele veio à minha beira e deu-me dois socos e dois estalos na cara*” (a.10), “*o momento que mais me marcou foi, sem dúvida, um dia no quarto ano em que eu fui esclarecer umas dúvidas com a professora, de uma ficha de Matemática, porque não estava a conseguir responder e ela deu-me uma chapada. Eu fui à psicóloga porque ela me magoou e não me podia bater! Fiquei marcada e foi a primeira e única vez que um professor me bateu.*” (a.1).

Na escola também podem existir relações interpessoais de violência: relações intergeracionais (professor-aluno, por exemplo) e relações intrageracionais (aluno-aluno). Embora sejam sempre relações interpessoais, essas formas têm razões e impactos diversos. É neste ambiente, que a interação e a relação deveriam acontecer de forma respeitosa, sem coerção, no entanto, é também neste local que pode ocorrer a construção de uma cultura abusiva no relacionamento interpessoal, no que diz respeito à responsabilidade do professor sobre a criança ou o adolescente. Neste sentido, a literatura demonstra que o problema inicia quando se aborda o conflito através do exercício da autoridade, do castigo e das humilhações, provocando um clima de tensão dentro da sala de aula, o qual o professor não sabe resolver. Assim, a relação entre professor e aluno acaba, muitas vezes, por comprometer o processo ensino/aprendizagem (Koehler, 2002).

Por outro lado, no que concerne aos momentos positivos, os alunos destacam “para mim foi todo o primeiro ciclo por causa da professora, era muito especial, para mim vi-a como uma segunda mãe. Sempre que precisávamos de alguma coisa ela estava lá.” (a.26), “a nossa professora do primeiro ciclo era muito fixe, uma altura quando a escola estava em obras, eu tropecei e um vidro partiu e os estilhaços entraram pela minha camisola. A professora veio logo, muito afetiva, ajudar-me a tirar a camisola e os vidros que estavam a fazer sangue já” (a.11), “a nossa diretora de turma do quinto ano era muito boa para nós, era professora de Matemática e dava-nos, no Natal, daqueles calendários de chocolate...um a cada um de nós. Eu acho que ela queria era motivar-nos para estudar mais e tirar melhores notas.” (a.2). Destaca-se um momento apontado por uma aluna integrada nas Necessidades Educativas Especiais que relembra “quando vim para esta turma foi muito diferente! Fui bem acolhida, eles brincavam comigo, a professora era meiga para mim e aceitava as minhas diferenças e incluía-me e deixava-me participar nas atividades. Comecei a sentir-me bem desde que vim para esta turma” (a.24).

Depois de compreender as declarações dos alunos no que diz respeito às situações da vida escolar que recordam, é possível aferir que a prática pedagógica do professor tem impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Este parece ser um fator importante no que diz respeito à forma como o aluno vai perceber a aprendizagem da disciplina (Leite, 2012).

No que diz respeito à quarta categoria “Características do professor eficaz”, os alunos destacaram que as características pessoais do professor mais importantes para a relação pedagógica se prendem com “ser afetivo” (a.4), “deve ser compreensivo nas dificuldades” (a.26), “deve ser capaz de ouvir os alunos” (a.30), “não pode ser agressivo” (a.13), “tem que ter o seu lado sério e exigente porque é importante para o respeitarmos mas também tem que ter o seu lado divertido, acho que deve haver espaço para isso” (a.34). Por sua vez, no que concerne à prática pedagógica do professor eficaz, os alunos destacam “explicar bem a matéria” (a.3), “comunicar com os alunos” (a.12), “esclarecer bem as dúvidas” (a.11), “ser gentil connosco e motivar-nos” (a.8), “exigente” (a.10), “deve tratar todos os alunos de forma igual, sem discriminações, caso contrário perde a credibilidade” (a.38) e ainda “deve motivar-nos e incentivar-nos para não desistirmos, principalmente nos momentos mais difíceis” (a.27).

De acordo com Amado e Freire (2005) o Professor Eficaz será aquele que assume uma postura de encorajamento, reforçando as atitudes do aluno, que o levam à

aprendizagem. Será também flexível, adaptando-se às características dos alunos. Um estilo de comunicação caracterizado por uma linguagem clara, emotiva e congruente parece encaixar também no perfil do professor eficaz (Gumperz & Hymes, 1972).

Apresentam-se agora os resultados relativos às duas últimas categorias “Percepção dos alunos face à relação pedagógica com o professor de Educação Visual” e “Percepção dos alunos face à relação pedagógica com a professora de Francês”. Importa mencionar que nos pareceu pertinente incluir na entrevista aos alunos, questões relativas a dois professores (participantes na investigação), com o objetivo de obter maior riqueza nos resultados. Assim, foram eleitos um professor de uma disciplina prática e uma professora de uma disciplina mais teórica.

Neste sentido, no que se refere à quinta categoria “Percepção dos alunos face à relação pedagógica com o professor de Educação Visual”, os alunos destacaram como principais características do professor de EV “*é divertido, ouve os alunos e é relaxado*” (a.1), “*é alegre e educado*” (a.2), “*é simpático, compreensivo e deixa-nos estar confortáveis*” (a.3), “*o professor gosta de nós*” (a.3), “*é brincalhão*” (a.6), “*ele sabe mesmo ouvir-nos*” (a.11), “*é muito positivo*” (a.36), “*é boa pessoa*” (a.38) e ainda “*é muito acessível*” (a.16). Conseguimos inferir, através do discurso dos alunos, que algumas das características reconhecidas no professor de EV se relacionam com as características apontadas pelos intervenientes ao professor eficaz.

No que diz respeito à prática pedagógica utilizada pelo professor, os alunos referem que “*o professor dá as aulas de forma descontraída*” (a.4), “*as aulas são animadas e ao mesmo tempo sérias*” (a.21). “*o professor explica muito bem as matérias, de forma simples*” (a.5), “*o professor dá bons exemplos, práticos e simples*” (a.19), “*o professor não resmunga então sinto-me à vontade na aula*” (a.6), “*o professor relaciona-se de igual forma com todos os alunos e isso é bom*” (a.14), “*o professor dá tempo para fazermos os trabalhos*” (a.19), “*nós podemos ouvir música enquanto fazemos os trabalhos mas antes temos que ouvir as explicações do professor*” (a.8), “*o professor tem muito respeito por nós*” (a.21).

Neste sentido, os alunos destacaram também a influência da relação pedagógica na postura dos alunos e na sala de aula “*consigo portar-me bem em EV*” (a.5), “*estou descontraída mas ao mesmo tempo concentrada*” (a.26), “*sinto que esta é uma aula diferente, o professor trata os alunos de uma forma diferente dos outros professores, é mais amigável e divertido*” (a.22). No que concerne à relação entre professor e aluno os entrevistados destacam “*o professor tenta interagir com os alunos de uma maneira*



*modernizada*” (a.1), *“acho que é uma relação muito boa, baseada no respeito”* (a.10), *“é fácil comunicar com o professor, isso facilita muito”* (a.26) e ainda *“ele estabelece uma relação segura, de confiança e às vezes brinca connosco”* (a.27).

Também a motivação para a aprendizagem foi abordada pelos alunos, pelo que estes consideram que *“o professor incentiva-nos muito”* (a.2), *“não nos deixa desistir”* (a.16), *“consegue manter-nos sempre bem-dispostos e motivados”* (a.18), *“mesmo quando se trata de algo negativo, o professor nunca nos deita abaixo, é sempre simpático connosco”* (a.26) e acrescentam *“o professor dá-nos força para não desistir, lembra-nos que devemos trabalhar para ter um futuro melhor”* (a.30). Segundo Postic (2008), a motivação orienta e organiza a atividade do sujeito, possibilitando ao aluno ganhar confiança em si próprio e nas suas capacidades. De acordo com o autor o desejo de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso.

Quando questionados sobre a postura do professor relativamente a alguma dúvida ou questão os alunos destacam *“ele tenta explicar de uma forma calma, com exemplos que conhecemos, fáceis e uma forma descontraída”* (a.1), *“não tenho medo da resposta do professor quando lhe faço uma pergunta”* (a.3), *“o professor está sempre disposto a esclarecer uma dúvida”* (a.31). No mesmo sentido, foi também consistente a opinião dos alunos no que diz respeito à postura do professor no momento de entrega dos trabalhos escolares *“o professor mostra-se alegre e confiante, mostra a quem tirou pior nota que pode melhorar”*, *“o professor assume uma postura descontraída, não nos faz sentir tensos”* (a.11), *“acho que o professor tem uma postura muito positiva”* (a.17) e ainda *“entrega os trabalhos normalmente, às vezes dá alguma dica ou felicitação”* (a.18).

No que concerne à quinta e última categoria “Perceção dos alunos face à relação pedagógica com a professora de Francês”, os alunos apontam como principais características da professora *“é calma e reservada”* (a.1), *“é serena, empenhada e atenta”* (a.1), *“é pontual e compreensiva”* (a.2), *“é delicada e muito organizada”* (a.2), *“a professora é divertida”* (a.3), *“é gentil”* (a.10), *“interessada”* (a.38), *“é rigorosa e exigente”* (a.5), *“preocupa-se connosco, é boa pessoa”* (a.11). Por sua vez, os alunos destacam relativamente à prática pedagógica da professora *“como é uma língua nova, a professora tenta dar a aula o mais simples possível para que possamos perceber bem a matéria”* (a.1), *“a professora explica bem a matéria”* (a.5), *“dá as aulas de uma forma que toda a turma gosta, depois, a meio da aula, existe um tempo em que discutimos assuntos mas depois voltamos ao trabalho”* (a.16), *“a professora dá oportunidade a todos*

*de participar*” (a.35)”, *“fazemos sempre muitas revisões, é muito positivo”* (a.31). Os alunos destacam ainda a importância da interatividade nas aulas *“a professora dá as aulas de forma divertida. Usa vídeos divertidos para aprendermos melhor e depois isso reflete-se nos resultados”* (a.3), *“muitas vezes fazemos jogos e é mais fácil aprender assim”* (a.11).

Já no que se refere à influência da relação pedagógica na postura dos alunos na sala de aula, os alunos mencionam alguns aspectos positivos *“sinto-me motivada e estou sempre interessada para conhecer melhor a disciplina”* (a.1), *“estou confortável, não sinto receio ou medo”* (a.16), *“está sempre um bom ambiente na sala de aula”* (a.16), *“participo bastante na aula”*, *“sinto-me sempre muito bem”* (a.19), *“estou com uma postura mais formal, mais atenta e concentrada”* (a.32).

Relativamente à relação entre a professora e os alunos, destaca-se, através do discurso destes *“temos uma boa relação com a professora porque ela não é agressiva”* (a.8), *“ela tenta mesmo estabelecer uma ligação connosco”* (a.9), *“ela é afetiva connosco”* (a.15), *“acho que é uma relação séria com alguns momentos de brincadeira”* (a.18). Efetivamente, de acordo com Amado (2001) os alunos elaboram uma espécie de tipologia que lhes permite regular os próprios comportamentos face ao estilo que predomina em casa professor. Assim, há pelo menos três tipos de professores, aqueles com quem se pode brincar e abusar e não dizem nada, aqueles com quem se brinca mas não se pode abusar e aqueles com quem nunca se pode brincar.

No que se refere à motivação para a aprendizagem, os alunos realçam na professora de Francês *“motiva-nos para aprendermos mais”* (a.7), *“tenta sempre convencer-nos a estudar mais, mas de forma positiva”* (a.20), *“quando respondemos mal, ela incentiva-nos a fazer melhor”* (a.9), *“sinto-me confiante quando a professora me elogia”* (a.27)

No que concerne à postura da professora relativamente ao esclarecimento de dúvidas, os alunos referem que *“a professora explica as coisas corretamente”* (a.2), *“sempre que não percebemos alguma coisa ela tenta ajudar”* (a.23), *“esclarece sempre as nossas dúvidas”* (a.24), *“nos testes, quando temos dúvidas ela também ajuda”* (a.27). Finalmente, no que diz respeito ao comportamento da professora na entrega dos resultados de avaliação os alunos apontam *“ela vai dizendo as avaliações calmamente e incentiva a melhorar as notas”* (a.30), *“é incentivadora porque se tirarmos más notas ela diz que o próximo corre melhor, basta trabalhar”* (a.13), *“é um pouco séria mas não assusta nem mete medo”* (a.25).

Foi possível perceber pelo discurso dos alunos relativamente à Professora de Francês que esta é a professora mais exigente que têm, ainda assim, os alunos percecionam este aspeto de forma positiva. De acordo com Scott e Fisher (2001) existe uma tendência para um maior desempenho escolar em situações em que os alunos percebem maior cooperação e competências de liderança nos professores. No mesmo sentido, Brekelmans (1989) destaca que professores com um perfil mais diretivo, autoritário mas igualmente mais tolerante, tendem a propiciar condições para um melhor desempenho dos alunos, assim como atitudes mais adequadas à aprendizagem.

Em síntese, os alunos revelaram alguma dificuldade na definição do conceito afetividade, demonstraram valorizar a preocupação e cuidados por parte dos professores bem como a importância da afetividade nas relações. Teceram algumas apreciações negativas face às práticas menos afetivas dos professores e destacaram que a presença de favoritismo é compreendida com desagrado. Apontaram alguns fatores que consideram importantes para alcançar o sucesso escolar e destacaram que a motivação é fundamental para o processo de aprendizagem. Recordaram ainda alguns momentos marcantes da vida escolar e descreveram as características que, do seu ponto de vista, caracterizam o Professor Eficaz.

Segue-se a conclusão geral deste trabalho, que incorpora uma síntese integradora dos resultados, as implicações da investigação para a prática profissional do Psicólogo da Educação bem como se apontam as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras nesta área.

## Conclusão geral

Em jeito de síntese integradora dos resultados, destacar-se-ão agora, os dados mais relevantes da investigação, tentando responder aos objetivos do estudo. Assim, em resposta ao primeiro objetivo do estudo – o que professores e alunos entendem por afetividade - ambos demonstraram alguma dificuldade em definir afetividade, tal como verificado na revisão da literatura. Por um lado, os alunos valorizam o carinho, cuidado e preocupação dos professores, enquanto estes mencionaram uma relação de proximidade, envolvimento pessoal e atenção ao outro.

Relativamente ao segundo objetivo – como docentes e discentes percebem a afetividade na relação pedagógica, ambos consideram esta dimensão fundamental para uma boa relação, tendo os alunos valorizado o cuidado e a preocupação demonstrada pelos professores em momentos importantes, como um simples cumprimento à chegada da sala de aula ou a entrega de uma avaliação. Foi ainda notório, pelas entrevistas realizadas, que muitas vezes os alunos vêem o professor como um apoio e amparo, e estes corroboram esta ideia reconhecendo que assumir diferentes papéis faz parte do dia-a-dia do professor. No mesmo sentido, os professores referem que é através da afetividade que chegam aos alunos e que é na proximidade do trabalho com o discente que se desenvolve uma relação positiva.

No que concerne ao terceiro objetivo – papel da afetividade na aprendizagem dos alunos – os docentes acreditam que a afetividade promove, de facto, o interesse e a motivação pela disciplina e pelos conteúdos. Ainda neste sentido, os alunos apontam que a relação com os professores influencia a aprendizagem, referindo que quando gostam do docente vão felizes para as aulas e acrescentam ainda que a utilização de estratégias e recursos didáticos e cativantes promovem o envolvimento e a atenção, facto partilhado também pelos docentes.

No que diz respeito ao quarto objetivo - fatores que contribuem para alcançar o sucesso escolar, os professores apontam uma estrutura familiar equilibrada, a empatia, resultante da boa relação com os alunos, diversas características dos alunos, como a personalidade, a ambição, o estabelecimento de objetivos e a dedicação e realçam ainda a importância da afetividade. Da mesma forma, os discentes destacam a afetividade como fator essencial para alcançar o sucesso escolar. Consideram também o empenho e o esforço e destacam a exigência e rigor por parte dos professores.

Em resposta ao quinto objetivo – momentos mais marcantes na vida escolar dos alunos – estabelecido com o intuito de perceber de que forma está presente a dimensão afetiva nas memórias dos alunos, denota-se uma maior influência dos aspetos negativos analogamente aos aspetos positivos, estando os primeiros relacionados com agressividade, violência, desrespeito e abuso de autoridade e os segundos com a preocupação, cuidado e atenção que os discentes experienciaram em algum momento da vida escolar.

Finalmente, no que se refere ao sexto e último objetivo - características do Professor eficaz - os discentes apontam para um professor com características humanas e, ao mesmo tempo, eficiente ao nível de prática pedagógica. Consideraram ainda aspetos como domínio dos conteúdos, capacidade de motivação e atenção aos problemas e necessidades dos alunos. Estes, por outro lado, reconhecem um Professor Eficaz como afetivo, compreensivo, atento aos alunos, exigente e com boa capacidade de explicar as matérias de forma simples. Finalmente, apaje referir que os professores destacados nas últimas duas categorias, do ponto de vista dos alunos, reúnem grande parte das características que docentes e discentes valorizam e identificam no Professor Eficaz.

Tendo em consideração o exposto, entende-se que educação deve ser percebida como uma proposta de formação integral do ser humano, destaca-se a necessidade de que o ensino se reestruture de forma a não priorizar apenas o desenvolvimento da dimensão cognitiva desconsiderando outros aspetos que são também eles fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana (Araújo, 2002). Assim, a afetividade na sala de aula torna-se um dos principais fatores determinantes da qualidade da relação que se estabelecerá entre o professor e o aluno e entre estes e os objetos do conhecimento (Magalhães, 2011).

Neste sentido, insiste-se na ideia de que, ao reconhecer os processos afetivos como essenciais na mediação pedagógica, o Psicólogo Escolar pode valer-se do trabalho com estes elementos para estender o seu papel e as suas possibilidades de atuação no espaço da sala de aula. Desta forma, o Psicólogo passa a procurar novos recursos metodológicos que orientem a sua prática relativamente ao elemento da afetividade presente no ambiente escolar e, essencialmente, na relação entre professor e aluno e na obtenção do sucesso escolar (Gaspar & Costa, 2011). Leite e Tassoni (2002) referem que no contexto desta mediação pedagógica, existem diversos caminhos que o Psicólogo Escolar poderá percorrer com o objetivo de realizar intervenções na área da afetividade, tais como um

trabalho mais direto e aproximado com os docentes, sobretudo no que diz respeito à metodologia e relações praticadas no contexto de sala de aula.

Com base nos resultados apresentados, considera-se que o Psicólogo Escolar poderá também assumir um papel fundamental na formação aos professores, nomeadamente na criação de ações de formação, tendo como principal objetivo a exploração da temática da afetividade e da importância da mesma para a aprendizagem e sucesso dos alunos. Acredita-se que as ferramentas transmitidas pelo Psicólogo, seriam uma mais-valia para a consciencialização e reflexão dos professores relativamente a esta temática.

No que concerne às limitações desta investigação aponta-se, inicialmente a subjetividade de alguns conceitos importantes utilizados no estudo que podem assumir interpretações diferentes e ambíguas, sendo o caso dos conceitos afetividade e relação pedagógica. Assim, na recolha de dados junto dos participantes considera-se que o facto de os principais conceitos do estudo serem de certa forma vagos poderá ter prejudicado a perceção e o entendimento dos participantes.

O número de participantes no estudo constitui também uma limitação, do nosso ponto de vista. No que diz respeito aos professores consideramos que um maior número de docentes participantes na investigação poderia ter contribuído com maior riqueza de dados. Por outro lado, o facto as entrevistas com os discentes terem sido realizadas por grupo/turma poderá também ter prejudicado os resultados. O facto de os grupos de discentes ultrapassarem o número considerado ideal para a realização deste tipo de entrevista fez com que alguns alunos se sobrepusessem relativamente a outros. Importa ressaltar que, tendo consciência deste facto, foi realizado um esforço por parte da investigadora em atentar a estas questões e moderar a entrevista com a finalidade de que todos os participantes tivessem oportunidade de se expressar.

Como sugestões para a realização de futuras investigações considera-se que 1) conhecer e perceber as práticas pedagógicas comumente utilizadas pelos professores no nosso país, permitiria dotar a comunidade científica de maior conhecimento para realizar intervenção nesta área, isto é, conhecendo o *modus operandi* dos nossos professores teremos a base para implementar a mudança e; 2) seria de interesse conhecer, de forma aprofundada, as memórias da vida escolar dos alunos e explorar o impacto da dimensão afetiva nessas mesmas memórias.

## Referências bibliográficas

- Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da relação pedagógica*. Relatório de disciplina — Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). A Gestão da Sala de Aula. In L. Miranda, & S. Bahia. (Eds.), *Psicologia da educação, temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (311 - 331). Lisboa: Relógio D'Água.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Revista de ciências da educação*, (8), 75-84.
- Amazonas, M., Damasceno, P., Terto, L., & Silva, R. (2003). Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8, 11-20.
- Albuquerque, C. (2010). *Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz*. Millenium, 39, 55-71.
- Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação concetual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (1), 17-32.
- Araújo, F. (2002). A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: Bock, A., Furtado, O., & Teixeira, M. (13ª Ed.) *Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Asch, S. E. (1977). *Psicologia Social*. 4ª Ed. São Paulo: Editora Nacional.

- Balbinot, D., Canesso, É., Gralow, L., Silva, G., & Benvenuti, D. (2012). O afeto, as crianças e as transformações na escola. *Unoesc & Ciência*, 57-68.
- Berndt, T., & Keefe, K. (1992). Friends “influence on adolescents” perceptions of themselves at school. In D. H. Schunk & J. L. Meece (eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, New Jersey: LEA, 51-73.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brekelmans, M. (1989). Interpersonal behaviour in the classroom. Utrecht: WCC.
- Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M.C., Ricchini, M., & Strucchi, E. (1999). Sobre estrategias de Aprendizaje y Hábitos de Estudio. *RIDEP – Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 8 (2), 37-50.
- Chaves, A., & Barbosa, M. (1998). Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 15 (3), 29-40.
- Codo, W., & Gazzotti, A. (1999). Trabalho e afetividade. In W. Codo (Dir.), *Educação, carinho e trabalho* (3ª ed.) 48-59. Petrópolis: Vozes.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción construtivista del aprendizaje y de la enseñanza. In C. Coll, J. Palacios, & Marchesi (Org.), *Desarrollo psicológico y educación, II*. Psicología de la Educacion. Madrid: Alianza.
- Côté, R. L. (2002). Faire des émotions et de l’affectivité des alliés dans le processus d’enseignement-apprentissage. In L. Lafortune & P. Mongeau (Dirs.), *l’affectivité dans l’apprentissage*, 85-114. Québec: Presses de l’Université du Québec.



- Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva.
- deCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational settings. Em C. Ames, & R. Ames (Orgs.), *Research on motivation in education, student motivation* (275-310). New York: Academic Press
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: the self determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268
- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Dias, A. (2003). *O desenvolvimento pessoal do educador através da biodança*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Dubberley, W. (1995). El sentido del humor como resistencia. In P. Woods & M. Hammersley (eds.), *Género, Cultura y Etnia en la Escuela*. Barcelona: Paidós e MEC, 91-112.
- Dias, P., & Azevedo, Â. (2008). Relação Pedagógica e o Sucesso Académico... Uma reflexão, *Pessoas & Sintomas*, 6, 20-26.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Espinosa, G. (2003). *L’Affectivité à l’École*. Paris: PUF.
- Estrela, M. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 367-376.
- Feitosa, F. Matos, M. DelPrette, Z., & DelPrette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconômico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 129-138.
- Felden, E. (2008). Universo escolar: o lugar da afetividade no processo de ensinar e aprender. *Anais do 14º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Porto Alegre.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris: Dunod.
- Fitzpatrick, K., & Yoles, W. (1992). Policy, school structure, and sociodemographic effects on statewide high school dropout rates. *Sociology of Education*, 65, 76-93.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontoura, C., Stobaus, C., & Mosquera, J. (2011). O docente como modelo de relações afetivas motivadoras para aprendizagens positivas. *Revista de educação, ciência e cultura*, 16 (1), 73-88.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: Da conceção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA – Edições técnicas e científicas, Lda.
- Gaitas, S., & Silva, J. (2010). “Bons professores” e “boas práticas pedagógicas”: A visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, 2663 – 2678.
- Garrido, I (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. & Tortosa, F. (Ed) *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional*, 284-343. Bilbao: Desclee de Brower.

- Gaspar, F., & Costa, T. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Revista semestral da associação Brasileira de psicologia escolar e educacional*, 15 (1), 121-129.
- Gilly, M., Martin, M., & Rohrer, B. (1975). Contribution à l'étude de la Perception du Maître para l'élève en fin de scolarité primaire. *Bulletin de Psychologie*, 318 (28), 16-17.
- Gonçalves, L., & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afetos na gestão curricular? In *Gestão Curricular — Percurso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 159-172.
- Gottfried, A., Fleming, J., & Gottfried, A. (2001). Continuity of academic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). *Percepções de justiça na adolescência. A escola e a legitimação das autoridades institucionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gregory, G., & Hapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. Thousand Oaks, Calif, Corwin Press.
- Gumperz, J., & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Imaginario, S., Jesus, S., Morais, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto Português. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 91-105.
- Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora.

- Koheler, S. (2002). Violência psicológica: Um estudo do fenómeno na relação professor-aluno. *La nueva alfabetización: Um reto para la educación del siglo XII*, 1-13.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (1), 11-22.
- Leary, T. (1957). Diagnóstico interpessoal da personalidade; Uma teoria funcional e metodologia para avaliação de personalidade. Oxford, Inglaterra: Ronald Press, XV, 518.
- Leite, S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20 (2), 355-368.
- Leite, S., & Tagliaferro, A. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível - afetividade na sala de aula. *Psicologia escolar e educacional*, 9 (2).
- Leite, S., & Tassoni, E. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In R. G. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 113-141.
- Leite, S., & Tassoni, E. (2010). A relação de afeto, cognição e práticas pedagógicas. *Reunião Anual da APNED*, 32.
- Lens, W. (1994). Motivation and learning. In: Husen, T. e Postlethwaite, T. N. (Orgs.) *The international encyclopedia of education* (7), 3936-3942. United States: Pergamon.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York and London: Mcgraw-Hill Book Company, Inc.
- Liporace, M. (2004). El Clima Motivational de Clase en Estudiantes Adolescentes de Buenos Aires. *RIDEP – Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 18 (2), 119-136.

- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto.
- Magalhães, S. (2011). Relação pedagógica, afetividade, sensibilidade: Pressupostos transdisciplinares para a formação docente. *Educação e fronteiras on-line*, 3 (1), 51-63.
- Mahoney, A., & Almeida, L. (2000). Henri Wallon: Psicologia e educação. São Paulo: Loyola.
- Martin, B., & Briggs, L. (1986). *The affective and cognitive domains: integration for instruction and research*. New Jersey: Educational Technologies Publications.
- Martins, F. (2013). Relação professor-aluno: O que o educador deve fazer para conquistar uma convivência afetiva com os seus alunos. *Revista Brasileira de educação e saúde*, 3 (3), 81-86.
- Mayer, R. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 405-412.
- Mello, T., & Rubio, J. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica saberes da Educação*, 4 (1).
- Melo, K., Silva, R., & Mendanha, S. (2012). *A afetividade no processo de educação infantil: O papel do professor*. Comunicação apresentada no V Encontro de Acadêmicos de Pedagogia e Educadores, Brasil.
- Morais, M. (1996). *Inteligência e treino cognitivo: Um desafio aos educadores*. Braga: S. H. O
- Morales, P. (2001). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz* (3ª ed). São Paulo: Loyola.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio aos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Murray, E. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Netto, S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo.
- Neto-Mendes, A., Costa, J., & Ventura, A. (2003). *Ranking de escolas em Portugal: Um estudo exploratório*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educación*, 1 (1), 1-13.
- Oliveira C., & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: Interseções e desafios. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 27 (1), 99-108.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Penrose, V., Thomas, G., & Greed, C. (2001). Designing inclusive schools: how can children be involved? *Support for Learning*, 16 (2), 87-91.
- Pereira, M. (2007). Currículo e autopoiese: um espaço vivo de construção do conhecimento. *Anais da 30ª Reunião anual da ANPED*. Caxambu, MG.
- Polonia, A., & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.
- Postic, M. (2008). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPU.

- Pintrich P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education – theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Raasch, L. (2006). A Motivação do Aluno para a aprendizagem. *Revista Universo Académico*, 10.
- Reginatto, R. (2013). A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. *Revista de Educação do Ideau*, 8 (18), 1-12.
- Ribeiro, M. (2008). A afetividade no bojo dos currículos de formação de professores. *Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino*, Porto Alegre.
- Ribeiro, M., Jutras, F., & Louis, R. (2005). Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. *Psicologia da Educação*, 20 (1), 31-54.
- Ribeiro, A. (1991). Relação Educativa. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, 133-159.
- Richmond, V., & McCroskey, J. (1992). *Power in the classroom*. Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rosado, A., & Ferreira, V. (2011). Promoção de ambientes positivos de aprendizagem. *Pedagogia do Desporto*, 185 – 206.
- Rosário, P. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: Teoria, Investigação e prática*, 4 (1), 43-61.
- Rodríguez, J. I. Plax, T. G., & Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator. *Communication Education*, 45 (4), 293-305.
- Saint-Laurent, L. Giasson, J., & Royer, E. (1990). Stabilité affective et rendement scolaire. *Vie Pédagogique*, (68), 37-40.

- Santiago, R., Correia, F., Tavares, O., & Pimenta, C. (2004). *Um Olhar Sobre os Rankings*. Coimbra/ Matosinhos: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)/ Fundação das Universidades Portuguesas (FUP).
- Sales, P., Rosário, L., & Almeida, S. (2005). *Leituras construtivistas da aprendizagem*. Em G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editora.
- Santos, S. (2011). *Rankings das escolas e qualidade das aprendizagens. Que relação? Um estudo exploratório no ensino privado*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Santos, M. (2012). *Relação entre a motivação intrínseca para a Matemática e o suporte do professor, desempenho, género e ano de escolaridade*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Santos, K., Oliveira, E., & Dantas, V. (2015). Afetividade na relação pedagógica no processo de ensino aprendizagem na educação rural. *Ciência, Trabalho, Educação e Interculturalidade*, 8 (1), 1-12.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia historicocrítica: primeiras aproximações*. Campinas.
- Scott, R., & Fisher, D. (2001). A Malay translation of na elementar school version of the questionnaire on teacher interaction. *Journal of Applied Reasearch in Education*, 19 (1), 5-41.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education* (2ª ed.). Palo Alto: Mayfield Pub.
- Siqueira, T. (2003). Relação professor - aluno: Uma revisão crítica. *Integração Ensino-Pesquisa-Extensão*, 9 (33), 97-101.



- Teixeira, M. (2016). A importância da afetividade na construção da relação pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem. Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Tiba, I. (2002). *Quem ama educa*. São Paulo: Gente.
- Travi, M., Oliveira-Menegotto, L., & Santos, G. (2009). A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista Psicopedagogia*, 26 (81), 425-434.
- Valente, O. (1989). Projeto Dianóia: Uma aposta no sucesso escolar pelo reforço do pensar sobre o pensar. *Revista de Educação*, 3, 47-50.
- Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N., Senécal, C., & Vallières, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vasconcelos, Y., Yoshitake, M., França, S., & Cavalcanti, A. (2015). Construtivismo na educação à distância. *UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação, Londrina*, 6 (4), 338-348.
- Veras, S., & Ferreira, S. (2010). A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em revista*, (38), 219-235.
- Von Glaserfeld, E. (1988). The reluctance to change a way of thinking. *Irish Journal of Psychology*, 9, 83-90.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wubbels, T., Créton, A., & Hooymayers, P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional behavior mapped out*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Chicago. Abstracted in *Resources in Education*, 20 (12), 153.

Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1161–1192). Mahawh: Lawrence Erlbaum Associates.

# Anexos

**Anexo I**  
**Consentimento Informado à Instituição**

Bruna Filipa Dias Rodrigues  
Rua da Calçada, nº43, Tenões  
4715-057, Braga

Exmo. Senhor António Domingos Silva Pereira,  
Diretor do Agrupamento de Escolas de Maximinos

**Assunto: Pedido de autorização e colaboração numa investigação**

Eu, Bruna Filipa Dias Rodrigues, aluna do 2ºciclo de Psicologia da Educação, venho por este meio solicitar a colaboração e a autorização de Vossa Excelência para a realização de um estudo no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Braga, com o tema “A perceção dos professores e alunos do 7º ano de escolaridade acerca da importância da dimensão afetiva na relação pedagógica e no sucesso dos alunos em Portugal”, sob orientação científica da Professora Doutora Ângela Sá Azevedo.

**Aproveito para informar que será solicitado o consentimento aos encarregados de educação dos alunos envolvidos, aos próprios e ainda aos professores.**

Segue a carta de explicação do estudo.

À consideração de V. Ex<sup>a</sup>.

Com os melhores cumprimentos,

Braga, Outubro de 2015.

A investigadora

---

Bruna Filipa Dias Rodrigues

## **Anexo II – Carta de Explicação do Estudo à Instituição**

**Título:** A perceção dos professores e alunos do 7º ano de escolaridade acerca da importância da dimensão afetiva na relação pedagógica e no sucesso dos alunos em Portugal

**Investigadora:** Bruna Rodrigues (e-mail: rodriguesbruna1@live.com; contato telefónico: 914 590 675).

Sob Orientação Científica da Prof.<sup>a</sup> Doutora **Ângela Sá Azevedo**

O principal objetivo da presente investigação, da responsabilidade de Bruna Filipa Dias Rodrigues, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia da Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, assenta na compreensão da importância da dimensão afetiva na relação pedagógica e no sucesso, tendo por base a perceção de professores e alunos.

### **Objetivos do estudo**

Os objetivos gerais do estudo assentam em conhecer as práticas pedagógicas mais comuns utilizadas pelos professores em Portugal, perceber como professores e alunos percecionam a afetividade na relação pedagógica e o que entendem pela mesma, conhecer as variáveis que mais influenciam esta relação, conhecer os sentimentos dos alunos relativamente à prática pedagógica dos professores, conhecer as memórias mais marcantes dos alunos relativamente a professores que têm ou já tiveram e relacioná-las com as características dos mesmos e ainda, apreender quais as características do professor ideal.

### **Escolha dos participantes**

A escolha dos participantes foi feita tendo em conta as suas características pessoais e a sua experiência, neste caso, procuram-se alunos a frequentar o 7º ano de escolaridade e dois docentes dos referidos alunos.

## **Modalidades de participação no estudo**

As informações serão recolhidas através de uma entrevista (*focus group*) aos participantes, que permitirá obter conhecimentos que respondam aos objetivos da referida investigação. Esta terá a duração de aproximadamente 60 minutos. A entrevista terá que ser gravada, em material áudio e vídeo.

## **Participação no estudo**

A participação dos docentes e discentes é completamente **voluntária**, sendo estes livres de se retirar a qualquer momento sem que daí lhe advenha prejuízo e sem o dever de justificar a decisão. As respostas a todas as perguntas da entrevista manter-se-ão **anónimas**, não havendo **nenhuma informação identificável** incluída nas mesmas. Toda a informação recolhida permanecerá **confidencial**, sendo utilizada apenas para fins de investigação. Importa acrescentar que não existem desconfortos ou riscos conhecidos por participar neste estudo.

### **Anexo III - Consentimento Informado Professores**

O principal objetivo da presente investigação, da responsabilidade de Bruna Filipa Dias Rodrigues, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, baseia-se na importância da dimensão afetiva na relação pedagógica e no sucesso, tendo por base a perceção de professores e alunos. Assim, os objetivos gerais do estudo assentam em conhecer as práticas pedagógicas mais comuns utilizadas pelos professores em Portugal, perceber como professores e alunos percebem a afetividade na relação pedagógica e ainda, conhecer as variáveis que mais influenciam esta relação, conhecer os sentimentos dos alunos relativamente à prática pedagógica dos professores, conhecer as memórias mais marcantes dos alunos, relativamente a professores que têm ou já tiveram, apreender quais as características do professor eficaz e ainda, perceber o que professores e alunos entendem por afetividade.

Métodos do estudo: aos participantes será realizada uma entrevista gravada com recurso a áudio e vídeo (*focus group*), que permitirá obter conhecimentos que respondam aos objetivos da referida investigação. O presente estudo não implica qualquer risco nem benefício para os participantes. Estes são voluntários e livres de desistir a qualquer momento do estudo.

A privacidade confidencialidade e segurança dos dados recolhidos estão totalmente assegurados, na medida em que só a investigadora e a professora orientadora terão acesso a estes.

Para qualquer esclarecimento é possível contactar a investigadora Bruna Rodrigues através do contacto telefónico: 914 590 675, ou via email: [rodriguesbruna1@live.com](mailto:rodriguesbruna1@live.com).

Se decidir colaborar no presente estudo, deverá indica-lo na declaração que se segue.

Agradeço toda a disponibilidade e atenção dispensada.

A investigadora

---

Bruna Filipa Dias Rodrigues

#### **Anexo IV - Declaração de Consentimento Professores**

Declaro que, antes de optar por participar neste estudo me foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para a tomada de decisão.

Aceito, assim, participar nesta investigação, da responsabilidade de Bruna Filipa Dias Rodrigues, que decorrerá nas instalações do Agrupamento de Escolas de Maximinos.

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_/ \_\_/ \_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Para qualquer questão adicional, contactar a investigadora cujos contactos são fornecidos no consentimento informado.



## **Anexo V - Consentimento Informado Pais/Encarregados de Educação**

O principal objetivo da presente investigação, da responsabilidade de Bruna Filipa Dias Rodrigues, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, baseia-se na importância da dimensão afetiva na relação pedagógica e no sucesso, tendo por base a perceção de professores e alunos. Assim, os objetivos gerais do estudo assentam em conhecer as práticas pedagógicas mais comuns utilizadas pelos professores em Portugal, perceber como professores e alunos percebem a afetividade na relação pedagógica e ainda, conhecer as variáveis que mais influenciam esta relação, conhecer os sentimentos dos alunos relativamente à prática pedagógica dos professores, conhecer as memórias mais marcantes dos alunos, relativamente a professores que têm ou já tiveram, apreender quais as características do professor eficaz e ainda, perceber o que professores e alunos entendem por afetividade.

Métodos do estudo: ao seu educando será realizada uma entrevista gravada com recurso a áudio e vídeo (*focus group*), que permitirá obter conhecimentos que respondam aos objetivos da referente investigação. O presente estudo não implica qualquer risco nem benefício para o seu educando. Este é voluntário e livre de desistir a qualquer momento do estudo.

A privacidade, confidencialidade e segurança dos dados recolhidos estão totalmente assegurados, na medida em que só a investigadora e a professora orientadora terão acesso a estes.

Para qualquer esclarecimento é possível contactar a investigadora Bruna Rodrigues através do contacto telefónico: 914 590 675, ou via email: [rodriguesbruna1@live.com](mailto:rodriguesbruna1@live.com).

Se decidir, conjuntamente com o seu educando, a colaboração deste no presente estudo, deverá indicá-lo na declaração que se segue.

Agradeço toda a disponibilidade e atenção dispensada.

A investigadora

---

Bruna Filipa Dias Rodrigues

## **Anexo VI - Declaração de Consentimento Pais/Encarregados de Educação**

Pelo presente, consinto que o meu filho \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ seja gravado durante a sua participação neste projeto de investigação. Compreendo que este é livre de, mesmo aceitando participar neste projeto, desistir do estudo, não importa em qual momento, sem quaisquer prejuízos associados.

Declaro que me foram prestados todos os esclarecimentos que considere importantes para a tomada de decisão.

Aceito, assim, que o meu educando participe nesta investigação, da responsabilidade de Bruna Filipa Dias Rodrigues, que irá decorrer nas instalações do Agrupamento de Escolas de Maximinos.

Nome do Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

Data \_\_/ \_\_/ \_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Para qualquer questão, contactar a investigadora cujos contactos foram fornecidos no formulário de consentimento.

## **Anexo VII - Consentimento Informado Alunos**

O principal objetivo da presente investigação, da responsabilidade de Bruna Filipa Dias Rodrigues, aluna do 2º ano de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, baseia-se na importância da dimensão afetiva na relação pedagógica e no sucesso, tendo por base a perceção de professores e alunos. Assim, os objetivos gerais do estudo assentam em conhecer as práticas pedagógicas mais comuns utilizadas pelos professores em Portugal, perceber como professores e alunos percebem a afetividade na relação pedagógica e ainda, conhecer as variáveis que mais influenciam esta relação, conhecer os sentimentos dos alunos relativamente à prática pedagógica dos professores, conhecer as memórias mais marcantes dos alunos, relativamente a professores que têm ou já tiveram, apreender quais as características do professor eficaz e ainda, perceber o que professores e alunos entendem por afetividade.

Métodos do estudo: será realizada uma entrevista gravada com recurso a áudio e vídeo (*focus group*), que permitirá obter conhecimentos que respondam aos objetivos da investigação. O presente estudo não implica qualquer risco nem benefício para ti. És voluntário e livre de desistir a qualquer momento do estudo.

A privacidade confidencialidade e segurança dos dados recolhidos estão totalmente assegurados, na medida em que só a investigadora e a professora orientadora terão acesso a estes.

Para qualquer esclarecimento podes contactar a investigadora Bruna Rodrigues através do email: [rodriguesbruna1@live.com](mailto:rodriguesbruna1@live.com).

Se decidires colaborar no presente estudo, deverás indica-lo na declaração que se segue.

Agradeço a tua participação.

A investigadora

---

Bruna Filipa Dias Rodrigues

### **Anexo VIII - Declaração de Consentimento Alunos**

Declaro que, antes de optar por participar neste estudo me foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para a minha decisão.

Aceito, assim, participar nesta investigação, da responsabilidade de Bruna Filipa Dias Rodrigues, que irá decorrer nas instalações do Agrupamento de Escolas de Maximinos.

Nome \_\_\_\_\_

Data \_\_/ \_\_/ \_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Qualquer dúvida que tenhas, podes contactar a investigadora cujo correio eletrónico é fornecido no consentimento informado.

## Anexo IX - Questionário Sociodemográfico Professores

**Caro(a) professor(a),**

Enquanto aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontro-me, neste momento, a realizar um estudo de dissertação, que tem como título **A perceção dos professores e alunos do 7º ano de escolaridade acerca da importância da dimensão afetiva na relação pedagógica e no sucesso dos alunos em Portugal**. Este questionário tem como **objetivo conhecer melhor os professores** participantes na presente investigação. **Qualquer dúvida** que lhe surja, não hesite em questionar. Desde já agradeço a sua disponibilidade em colaborar neste estudo.

Data de aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Nome:

2) Género:      Masculino ☐      Feminino ☐

3) Idade:

4) Estado Civil:

5) Tem filhos?

5.1) Se sim, quantos?

6) Habilitações académicas \_\_\_\_\_

7) Ano de conclusão do curso \_\_\_\_\_

8) Situação profissional:      Tempo total ☐      Tempo parcial ☐

9) A quantas turmas se encontra a dar aulas, neste momento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) Disciplina(s) que leciona \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11) Há quanto tempo leciona esta(s) disciplina(s)?  
\_\_\_\_\_

12) Lecionou outra(s)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12.1) Se sim, quais e por quanto tempo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13) Que razões o/a levaram a escolher a sua profissão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14) Se fosse hoje, voltaria a tomar a mesma opção? Justifique.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15) Identifique as suas principais características enquanto professor.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Agradeço a sua colaboração**

A investigadora,  
Bruna Rodrigues

## Anexo X - Questionário Sociodemográfico Alunos

**Caro(a) aluno(a),**

Enquanto aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontro-me, neste momento, a realizar um estudo de dissertação, que tem como título **A perceção dos professores e alunos do 7º ano de escolaridade acerca da importância da dimensão afetiva na relação pedagógica e no sucesso dos alunos em Portugal**. Este questionário tem como **objetivo conhecer-te melhor**. Lembra-te que **apenas eu terei acesso às tuas respostas**, por isso peço-te que **sejas sincero e verdadeiro**. Desde já, agradeço a tua participação. **Qualquer dúvida** ou questão que tenhas, **deves pedir ajuda**, tentarei esclarecer-te.

Data de aplicação: \_\_\_\_ de Fevereiro de 2016

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Género: Masculino ☐ Feminino ☐
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. Ano de escolaridade: **7º ano**
5. Turma: \_\_\_\_\_
6. N°. \_\_\_\_\_
7. Com quem vives? \_\_\_\_\_
8. Em casa, costumavas conversar sobre o teu dia na escola? Sim ☐ Não ☐  
  
8.1 Se sim, com quem? \_\_\_\_\_
9. Já alguma vez ficaste retido? Sim ☐ Não ☐  
  
9.1. Se sim, em que ano(s) ficas-te retido? \_\_\_\_\_  
9.2. Quantas vezes? \_\_\_\_\_

10. Quais foram os teus últimos resultados escolares?

Português ☐ Inglês ☐ Francês ☐ História ☐ Geografia ☐

Matemática ☐ CN ☐ FQ ☐ EV ☐ TIC ☐

EF ☐ EMR ☐ OE ☐ OC ☐

11. Gostas da escola? Sim ☐ Não ☐

11.1. Se sim, porque? \_\_\_\_\_

12. Qual/is é/são a/s tua/s disciplina/s favorita/s? \_\_\_\_\_

12.1. Porquê? \_\_\_\_\_

13. E a/s que menos gostas? \_\_\_\_\_

13.1. Porquê? \_\_\_\_\_

14. Qual/is é/são o/s professor/es que mais te elogia/m? \_\_\_\_\_

14.1. Como te sentes nesses momentos? \_\_\_\_\_

15. E aquele/s que menos gostas? \_\_\_\_\_

15.1. Porquê? \_\_\_\_\_

**Obrigada pela tua colaboração!**

A investigadora,  
Bruna Rodrigues



## **Anexo XI - Guião de Entrevista para os Professores do Conselho de Turma**

**Nome:**

**Disciplina/s que leciona:**

- 1) Como descreve a sua prática pedagógica?
- 2) O que entende por afetividade?
- 3) Na sua opinião, qual será o papel da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos?
  - 3.1) Exemplifique algumas estratégias que utiliza para facilitar um clima afetivo na sala de aula.
- 4) Como considera que a sua prática pedagógica influencia a aprendizagem dos alunos?
- 5) Do seu ponto de vista, que fatores contribuem para alcançar o sucesso académico?
  - 5.1) Desses, quais serão, na sua opinião, os mais importantes para o sucesso dos alunos?
- 6) A sua postura científica e pedagógica na sala de aula difere conforme o tipo de turma?
  - 6.1) Se sim, explique o porquê das alterações e dê alguns exemplos.
- 7) Na sua opinião, que características terá *o professor eficaz*?

**Agradeço a sua colaboração**

A investigadora,  
Bruna Rodrigues

## **Anexo XII - Guião de Entrevista para os Alunos**

Este guião tem como principal objetivo conhecer a tua opinião sobre a relação pedagógica, a afetividade e o sucesso dos alunos. O guião é composto por duas partes diferentes. Na primeira folha (Parte I) encontras questões mais relacionadas contigo, na segunda e terceira folha (Parte II) podes encontrar questões sobre dois professores em particular. É importante que penses apenas naquele professor quando estiveres a responder.

É muito importante também que leias as questões com atenção e respondas com sinceridade. Nota que, além da investigadora, ninguém terá acesso às tuas respostas.

Se necessitares de algum esclarecimento extra podes e dever pedir ajuda.

Obrigada pela tua participação!

**Nome:**

**N.º**

### **Parte I**

- 1) O que entendes por afetividade?
- 2) E o que entendes por afetividade na sala de aula?
- 3) De que forma a afetividade é importante na tua vida?
  - 3.1) Mais concretamente, de que forma a afetividade é importante na escola?
- 4) Quais são os momentos mais importantes para ti, na tua vida escolar?
  - 4.1) Relacionas algum desses momentos com algum professor?
- 5) Há algum(s) professor(s) que recordes por algum motivo (bom ou mau)?
- 6) Na tua opinião, que características terá *o professor eficaz*?

## **Parte II**

### **Questões que deves responder acerca do Professor de Educação Visual**

- 1) Quais são as principais características do professor?
- 2) Descreve-me a tua forma de estar na aula do professor.
- 3) De que forma o professor dá as aulas?
- 4) Como te sentes nas aulas do professor?
- 5) Como descreves a relação que o professor estabelece contigo e com os teus colegas?
- 6) O professor costuma incentivar os alunos para a aprendizagem?
- 7) Como te sentes quando precisas de colocar alguma dúvida ao professor?
- 8) Na entrega dos resultados das avaliações, como defines a postura do professor?

### **Questões que debes responder acerca da Professora de Francês**

- 1) Quais são as principais características da professora?
- 2) Descreve-me a tua forma de estar na aula da professora.
- 3) De que forma a professora dá as aulas?
- 4) Como te sentes nas aulas da professora?
- 5) Como descreves a relação que a professora estabelece contigo e com os teus colegas?
- 6) A professora costuma incentivar os alunos para a aprendizagem?
- 7) Como te sentes quando precisas de colocar alguma dúvida à professora?
- 8) Na entrega dos resultados das avaliações, como defines a postura da professora?

**Obrigada pela tua colaboração!**

A investigadora,

Bruna Rodrigues

### Anexo XIII - Caracterização Professores

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>
A importância da escola na aprendizagem e no sucesso	A escola no passado	<p>“Antigamente, nós liamos e dissecávamos os textos, com estes alunos é impossível.” (p.4)</p> <p>“a escola que tivemos é completamente diferente da escola atual, era apenas debitar matéria, púnhamo-nos a pé às 6H da manhã para estudar para um teste, atualmente é impensável que isso aconteça – salvo casos muito especiais” (p.3)</p>
	Os desafios da escola atual	<p>“a direção da escola e o espaço físico também são fatores importantes para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o sucesso” (p.5)</p> <p>“a escola dos nossos dias educa e ensina e no ato de ensinar as premissas mais importantes são a permanente atenção à realidade e necessidades de cada aluno e à sua tentativa de motivação para a aprendizagem.” (p.3)</p> <p>“verifica-se com facilidade que a escola atual é o porto de abrigo de muitos alunos, é o único lugar onde recebem carinho” (p.3)</p> <p>“a escola deve tentar abrir horizontes, obrigando a ver, a sentir, a respirar outros ares” (p.3)</p> <p>“se calhar o grande desgaste que sofremos atualmente tem a ver com a intervenção ao nível dos comportamentos, da atenção e concentração e de coisas básicas como a falta de educação. Do meu ponto de vista é</p>

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>isto que provoca maior e menor afetividade” (p.3)</p> <p>“atualmente há muito mais alunos, a abertura da escola a toda a gente veio também criar um grande problema e nós lidamos com questões para as quais a escola nem tão pouco a sociedade, estão preparadas para responder. E não houve ainda a transferência dessa responsabilidade para a escola. Cria-se assim uma ambiguidade o que é a escola hoje em dia e de quais são, verdadeiramente, as suas obrigações” (p.3)</p> <p>“julgo que grande parte do nosso contexto social e familiar não está a funcionar devidamente e a escola acaba por ser a solução para todos estes problemas e, consequentemente, o professor. E cada aula é uma luta, hoje em dia, quando vamos dar uma aula é sempre uma incógnita, uma surpresa, nunca sabemos o que vai acontecer” (p.3)</p> <p>“defendo que a escola deveria insistir em formar pessoas com espírito crítico acima de tudo. Que não sejam robôs, que saibam defender um ponto de vista, que saibam perceber, por exemplo, a questão dos refugiados e não responder com “chavões”. Acho que é importante que a escola forme os futuros adultos com competências que os permitam ver além e não de uma maneira afunilada. Que os permita ver além do que diz a notícia,</p>
--	--	--

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>daquilo que o patrão disser... e na história trabalha-se muito isso, o espírito crítico. A escola tem que ser um veículo que treine os alunos a pensar, a perceber o encadeamento lógico das coisas... isso é meio caminho andado para o sucesso em qualquer área da vida” (p.5)</p> <p>“muita gente diz que a escola não faz nada e que os professores são isto e aquilo, não se esforçam e são uma classe privilegiada” (p.3)</p> <p>“a escola é o espelho da sociedade, sem dúvida e muitas vezes gera em nós desmotivação. O selo é que somos pouco trabalhadores..” (p.5)</p> <p>“um aluno que não tenha grande apetência para a escola, que lá saber... nós também fomos assim, eu também fui assim.” (p.3)</p> <p>“a verdade é que atualmente os alunos passam muito mais tempo na escola do que nós passávamos antigamente” (p.3)</p> <p>“faz-me um bocado de confusão miúdos na 4ª classe a ter explicações... há alguma coisa aqui que não está bem, as antenas não podem estar todas viradas para o mesmo lado. Há tempo e alturas para tudo, para brincar para crescer, para mexer na terra e perceber que tem cheiro” (p.3)</p> <p>“os telemóveis são uma prisão atualmente, toda a gente anda cabisbaixa a olha para o seu aparelho. E as pessoas não falam entre si para falar pelos telemóveis. Vivemos na ditadura da comunicação” (p.5)</p>
--	--	--

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>“no meu tempo, quando um pai precisava de falar com um filho ligava para a escola, agora, quando acontece alguma coisa, os pais sabem da situação antes mesmo do que a própria direção da escola porque os filhos entretanto já ligaram...” (p.4)</p>
	Preocupação por parte dos EE com os <i>rankings</i>	<p>“mas depois os EE preocupam-se com os <i>rankings</i> e querem saber e vêm à escola tirar satisfações” (p.3)</p> <p>“os rankings medem conhecimento, quer dizer por um lado os EE não fazem tanto quanto podem ou devem mas por outro fazes imensas exigências... há aqui um contra censo” (p.3)</p>
	Perfil dos alunos atualmente	<p>“temos que ter em atenção o perfil dos alunos que atualmente nos chegam às escolas, já não se contentam com a leitura de um texto, por exemplo. Na medida do possível, eu tento utilizar estratégias para captar a atenção dos alunos porque atualmente eles têm um grande problema – a falta de atenção e concentração. Eles não conseguem ficar concentrados mais do que uns minutos... tento diversificar ao máximo” (p.4)</p> <p>“esta é a realidade dos nossos alunos hoje em dia – eles andam sozinhos!” (p.3)</p> <p>“o problema é que os alunos também não sabem comunicar ou sentar e falam aos gritos, não sabem ter atitudes básicas... nem tiram a mochila das costas por vezes” (p.3)</p>



### Anexo XIII - Caracterização Professores

Prática pedagógica	Descrição da prática pedagógica de cada professor	<p>“a prática pedagógica decorre da turma que se tem à frente, logo não é passível de descrição” (p.2)</p> <p>“rígida no cumprimento dos direitos e deveres do aluno do professor” (p.1)</p> <p>“talvez fora do contexto já que lecionei 30 anos ao 12º ano e é difícil adaptar-me a este nível de ensino” (p.6)</p> <p>“baseada no respeito, atenção, diálogo e exigência” (p.7)</p> <p>“a minha prática pedagógica assenta na tentativa de resposta às diversas questões relativas à escola atual” (p.3)</p> <p>“de modo geral, procuro criar um clima pedagógico de respeito e saudável em termos pedagógicos (definir regras de funcionamento da aula, critérios de avaliação, estratégias de ensino, etc) logo no início do ano vinculando os alunos e o professor” (p.5)</p> <p>“procuro ser aberto com os alunos, franco e direto. Além do Manual da disciplina, utilizo também <i>Power Points</i> elaborados por mim, onde reúno diversos recursos e exercícios de aplicação.” (p.5)</p> <p>“às vezes procuro falar-lhes sobre um livro interessante que li ou um filme que vi..” (p.5)</p> <p>“hoje em dia o professor faz o trabalho de professor, de pai, de mãe, de psicólogo, de enfermeiro... quando não está minimamente preparado nem vocacionado para tal. Porque não foi para isso que</p>
--------------------	---	---

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		estudamos também. E andamos muitas vezes às apalpadelas.” (p.5)
	Influência da prática pedagógica na aprendizagem	<p>“considero que sim, que há de facto influencia e pode ser positiva ou negativa. Muitas vezes aqueles alunos com os quais nós somos mais incisivos, mais chatos, mais disciplinadores são aqueles em que se verificam mais resultados e mais conhecimentos aprendidos” (p.3)</p> <p>“é necessário ter sempre em consideração os interesses dos alunos” (p.4)</p> <p>“a partir dos programas, tento sempre definir prioridades de forma a despertar a curiosidade e o interesse dos alunos” (p.4)</p> <p>“diversifico o mais possível as estratégias, uma vez que o perfil atual dos alunos requer uma multiplicidade de atividades na sala de aula, de forma a que estas sejam mais dinâmicas” (p.4)</p> <p>“para esta nova geração exploro bastante os meios audiovisuais e informáticos que cativem os alunos. Penso que se despertar o interesse nos alunos, eles estarão mais motivados para a aprendizagem e atentos às minhas solicitações. Retiro muita coisa da net para projetar e noto que eles ficam mais atentos e concentrados” (p.4)</p> <p>“é determinante na forma como os alunos encaram a disciplina, aprendem os conteúdos lecionados e os mobilizam” (p.2)</p>

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>“não sei se a minha prática tem um efeito positivo ou negativo na aprendizagem dos alunos” (p.1)</p> <p>“na proximidade do trabalho do aluno, o que faz e o que não faz, congratulando o que faz e procurando compreender as razões do que nada faz, pode-se cativar os alunos a aprender” (p.7)</p> <p>“procurar, se possível, simplificar as matérias dispõe o aluno para a aprendizagem” (p.7)</p> <p>“na realidade não sei se influência” (p.7)</p> <p>“pelos resultados que tenho obtido e essencialmente pelas relações que mantenho com ex. alunos, assentes no respeito mútuo, no reconhecimento mútuo e no sentido de ter contribuído para o seu crescimento, enquanto pessoas e cidadãos” (p.3)</p> <p>“julgo que influencia mas nem sempre da forma que gostaria. História é uma disciplina algo traiçoeira pois nem sempre é fácil demonstrar alunos o motivo pelo qual se explora o passado. Procuro sempre diversificar estratégias/recursos/posturas físicas para conseguir influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos” (p.5)</p> <p>“sinto tantas vezes que não estou a ensinar nada... perco tanto tempo com pormenores, comportamentos, pedidos de silêncio...” (p.4)</p>
--	--	---

### Anexo XIII - Caracterização Professores

	<p>Postura científica e pedagógica em diferentes grupos/turma</p>	<p>“difere dependendo do grupo que se tem à frente, do nível etário, nível de ensino, tipo de ensino e tipo de público” (p.2)</p> <p>“até da hora em que a aula é dada” (p.5)</p> <p>“do nível socioeconómico também” (p.2)</p> <p>“se correu melhor ou menos bem” (p.2)</p> <p>“com turmas complicadas tento ter uma postura diferente” (p.4)</p> <p>“evito algumas atividades, que, à partida, possam desencadear maior indisciplina” (p.4)</p> <p>“mostro-me mais rígida, mais fechada e, por vezes, intolerante com determinados desvios” (p.4)</p> <p>“ao lecionar a mesma disciplina em turmas de ensino regular e do ensino profissional, a postura científica e pedagógica tem que ser diferente pois os pré-requisitos são diferentes, a postura perante a escola é diferente bem como a motivação para a aprendizagem e as expetativas de futuro” (p.2)</p> <p>“em turmas constituídas maioritariamente por alunos com sucesso escolar, os conteúdos são lecionados com um rigor científico maior do que em turmas em que os alunos demonstram dificuldades de aprendizagem” (p.1)</p> <p>“difere, mas não devia, porque os conteúdos são os mesmos” (p.6)</p> <p>“a postura muda, os comportamentos diferem dependendo da turma. Em turmas onde os alunos são menos interessados, os</p>
--	---	---

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>esquemas, as histórias, as imagens são outros, mais simples e animados. A aula é muito mais comunicativa” (p.7)</p> <p>“a adaptação a cada realidade é torna extremamente difícil e cansativa a profissão de professor” (p.3)</p> <p>“depende do tipo de contexto (ensino básico ou secundário, turmas grandes ou pequenas, ritmos de aprendizagem..)” (p.5)</p> <p>“em algumas turmas sinto necessidade de ser mais dirigista, ou seja, não fomentar tanto o ensino/descoberta, noutras quando não apenas o clima permite, como quando, através do conhecimento que se adquire momentaneamente pela observação direta, procuro fazer um ensino que parte, de alguma forma, das conclusões dos alunos – seja na observação de uma imagem, da leitura de um texto, da audição ou visualização de um vídeo/música etc.” (p.5)</p> <p>“Reservo ainda outras estratégias como teatralizações, produções materiais etc. para anos e turmas em que me seja possível gerir o tempo com maior conforto” (p.5)</p> <p>“claro que sim! Por exemplo, no presente ano letivo as turmas de 7º ano às quais me encontro a lecionar, apresentam perfis muito diferentes, pelo que a minha postura científica e pedagógica se altera. Nas turmas com índices de aproveitamento e desempenho escolar mais baixos é necessário escolher recursos mais</p>
--	--	--

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>acessíveis, estratégias simples e menor profundidade científica – como a simplificação de conteúdos.” (p.5)</p> <p>“neste momento estou a usar o telemóvel na sala de aula, os alunos que querem têm o telefone em cima da mesa, vão lá buscar o texto que vai ser trabalhado naquele dia e trabalham a partir daí mas há turmas em que eu não posso fazer isto porque dá aso a...” (p.2)</p> <p>“há turmas que a rédea tem que ser curta nas quais diversificar estratégias e muita criatividade vai dar origem à dispersão e a situações de indisciplina” (p.2)</p>
Afetividade	Definição do conceito	<p>“não é fácil definir afetividade. Julgo que se refere a uma relação de proximidade, de envolvimento emocional entre pessoas. Provoca uma sensação de bem-estar, de familiaridade, de confiança e segurança” (p.4)</p> <p>“afetividade passa pela atenção ao outro, nem que seja para dizer “não fazes mais isso”. Porque o outro não passa despercebido e o <i>não</i> também demonstra afetividade.” (p.2)</p> <p>“prende-se com carinho, atenção e compreensão pelo outro” (p.1)</p> <p>“relação íntima, honesta e sincera” (p.6)</p> <p>“aproximação pessoal da pessoa ao outro. Uma aproximação em que a pessoa se abre ao outro, dispõe-se a escutar, compreender o outro, demonstrando interesse e preocupação por ele” (p.7)</p>

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>“é a consequência da nossa relação com a vida e do nosso posicionamento em relação à mesma” (p.3)</p> <p>“afetividade será uma forma de empatia que deve ser construída mas deve conformar-se ao cumprimento das regras – no contexto escolar. É difícil ser-se sempre afetivo – enquanto professor – essencialmente em certas idades e contextos. Nem sempre os jovens que ensinamos respondem à afetividade com afetividade” (p.5)</p>
	<p>Papel da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos</p>	<p>“numa sociedade onde impera a indiferença, a afetividade desempenha um papel importante na aprendizagem” (p.4)</p> <p>“os alunos encontram-se, muitas vezes, entregues a si próprios, com pais ausentes e é na escola, junto de colegas e professores, que se sentem acompanhados, escutados, apoiados e amados” (p.4)</p> <p>“estes sentimentos contribuem para a sua autoestima, condição indispensável para o aluno ter respeito por si próprio e pelos outros” (p.4)</p> <p>“assim o aluno estará mais apto a aceitar, em contacto escolar, a comunidade educativa em que se insere e valorizar a aprendizagem proporcionada pela escola” (p.4)</p> <p>“é importante criar empatia necessária para a passagem e receção da mensagem” (p.2)</p> <p>“a afetividade promove o interesse e a motivação pela disciplina” (p.1)</p>

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>“levará os alunos a ler maior recetividade tanto na aquisição de conhecimentos como na postura na sala de aula” (p.6)</p> <p>“na sequência da nossa realidade social e económica, a afetividade, enquanto intervenção próxima junto dos alunos, é essencial e determinante” como qualquer ser humano, os alunos, em crescimento, necessitam de atenção, compreensão, reconhecimento e envolvimento no seu processo de crescimento” (p.3)</p> <p>“julgo ser importante, tanto relativamente ao professor como aos conteúdos. A afetividade por um professor e por um conteúdo (cabe, até certo ponto, ao professor construir essa vinculação afetiva) nem sempre é fácil, havendo alunos desmotivados e com interesses que em nada se cruzam com a escola” (p.5)</p> <p>“numa turma é natural que os alunos estabeleçam uma relação afetiva contigo e não com outros professores, faz parte e nós, às vezes, somos o elo mais fraco por lecionarmos a disciplina que eles não gostam tanto” (p.5)</p> <p>“claro que a afetividade se relaciona com o sucesso dos alunos! Por isso é que eu considero que o fator mais importante para o sucesso é a família!” (p.2)</p> <p>“julgo que afetividade relacionada com o contexto escolar se prende também com vincular para o conhecimento” (p.5)</p>
--	--	---



### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>“não entendo a escola como um parque de estacionamento, no qual os EE deixam os miúdos às 08H30 e depois vão busca-los ao fim do dia e até estão bem porque estão com os amigos e estão na escola! (p.5)</p> <p>“se tu não estabelececes com os alunos uma relação de afetividade, com toda a influência que isso tem, tu não consegues... é como bater contra uma parede, a mensagem não chega... A afetividade é meio caminho para levar os alunos ao conhecimento” (p.3)</p>
	Estratégias que facilitam o clima afetivo	<p>“tento, na medida do possível, estar atenta aos alunos e interessar-me não só pela vida escolar mas também pela sua condição de pessoa.” (p.4)</p> <p>“às vezes basta um gesto de carinho, um olhar, um conselho para tecer laços com os alunos” (p.4)</p> <p>“reparo no que de diferente é perceptível, por exemplo, uma expressão, uma atitude, um visual e fazer notar ao aluno que se viu, que estamos atentos e preocupados” (p.2)</p> <p>“falar com os alunos sobre aquilo que os preocupa ou sobre o estado de saúde manifestado numa aula.” (p.1)</p> <p>“demonstrar interesse pelas atividades desenvolvidas pelos alunos fora da escola” (p.1)</p> <p>“não ser rígido na postura, deixar intervir o aluno e reforçar positivamente o seu empenho” (p.6)</p>

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>“por vezes atendendo às sugestões pedagógicas do aluno” (p.7)</p> <p>“utilizando o diálogo, discutindo as ideias” (p.7)</p> <p>“nas minhas aulas recorro muito ao presente para partir para o passado – partir dos conhecimentos prévios, de situações vivenciadas por eles ou pelos pais/familiares, até das notícias do dia anterior.” (p.5)</p> <p>“o reforço positivo é uma necessidade permanente, a aproximação aos alunos fora do contexto de sala de aula, querer saber mais sobre eles e sobre os seus interesses” (p.5)</p>
Fatores que contribuem para alcançar o sucesso académico	Ambiente familiar	<p>“é muito importante que o aluno tenha uma base familiar sólida e equilibrada pois isso vai refletir-se na sua personalidade enquanto ser humano.” (p.4)</p> <p>“sentir-se apoiado e amado em casa, com pais que lhe inculcam os valores fundamentais como a importância do saber” (p.4)</p> <p>“a família é fundamental pelo acompanhamento, definição e manutenção das expectativas” (p.2)</p> <p>“nas atas que ando a ler dos DT, todas dizem o mesmo, que são os EE que complicam, que ignoram os avisos da escola, que não querem saber, que não se preocupam, que não apoiam. E vão dizer-me que isto não se reflete na motivação e aprendizagem dos educandos?” (p.2)</p>

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>“e muitas vezes, são os EE que criam os conflitos!” (p.4)</p> <p>“a relação com a família é o aspeto mais importante” (p.7)</p> <p>“o acompanhamento dos pais/EE” (p.7)</p> <p>“a situação familiar é fundamental” (p.5)</p> <p>“muitas vezes os pais também não têm tempo para os filhos... passam do centro de explicações para o ballet ou para a natação e futebol e chega a ser demais. Para tudo há limites.” (p.4)</p> <p>“eu tenho dificuldade em perceber como é que temos alunos nas nossas escolas, de 12 anos que anda na rua até à meia noite, não consigo entender. E até nem é só andar na rua, estão em casa acordados até à 1H ou 2H da manhã com aulas no dia seguinte às 08H15. Eu questiono-me como é que estes pais demonstram afetividade? Deixando as crianças fazer tudo aquilo que querem, mesmo não sendo o melhor para elas?” (p.1)</p> <p>“É verdade que muitas vezes são as crianças que tomam conta dos pais” (p.1)</p> <p>“em muitas famílias não existe conversa, chama de atenção, partilha ou brincadeira porque cada um está centralizado nas suas coisas e não conversam entre família, não trocam impressões sobre as coisas normais da vida. Assim não há relações saudáveis que sobrevivam” (p.3)</p>
	Contexto socioeconómico e	<p>“o meio cultural em que o aluno vive é fundamental” (p.1)</p>

### Anexo XIII - Caracterização Professores

	cultural em que o aluno está inserido	“o ambiente socioeconómico é também influente (p.5)”
	Relação professor/aluno	<p>“a empatia entre o aluno e o professor é importante” (p.2)</p> <p>“penso que uma boa relação afetiva com os alunos os levará ao sucesso mas com disciplina e exigência. A anarquia leva ao maior insucesso” (p.6)</p> <p>“a atenção e acompanhamento do professor é também muito importante” (p.7)</p> <p>“muitas vezes o vínculo afetivo também passa por isso mesmo, por notar, reparar e demonstrar preocupação com os alunos. Porque eles chegam a casa e os pais nem se cruzam, as relações familiares não são saudáveis e as crianças sofrem com isso” (p.5)</p> <p>“antes de sermos professores somos pessoas e não sentimos empatia com todos os alunos” (p.2)</p>
	Turma em que o aluno está inserido	“o grupo turma tem, necessariamente, influência na aprendizagem” (p.2)
	Características pessoais do aluno	<p>“é necessário também que o aluno seja aplicado, persistente, curioso e que dedique tempo ao trabalho” (p.4)</p> <p>“o trabalho e o empenho do aluno” (p.2)</p> <p>“a personalidade do aluno” (p.1)</p> <p>“a ambição e objetivos do aluno” (p.1)</p> <p>“o interesse do aluno pela aprendizagem” (p.7)</p>

### Anexo XIII - Caracterização Professores

	Características pessoais do professor	<p>“o reconhecimento do mérito pode, muitas vezes, fazer a diferença” (p.2)</p> <p>“tento sempre relacionar factos da vida real com os conteúdos” (p.6)</p> <p>“as estratégias/recursos, motivação, personalidade e investimento dos professores é fundamental” (p.5)</p> <p>“ser compreensivo é uma característica fundamental do professor” (p.5)</p>
	Influência das aulas anteriores	<p>“até da aula imediatamente anterior” (p.5)</p> <p>“sim, por exemplo, se a aula anterior for EF tem influência na aula seguinte, os alunos vêm mais cansados” (p.5)</p> <p>“o rendimento deles baixa, a nível da organização, por exemplo, entram muito agitados, é difícil trabalhar nestas condições e com uma turma grande... e eu só tenho 45 minutos” (p.5)</p>
Características do <i>professor eficaz</i>		<p>“o professor eficaz é aquele que consegue combinar um perfil humano com uma prática pedagógica eficiente” (p.4)</p> <p>“o professor eficaz é aquele que conhecendo a realidade em que opera (escola e turma) adequa a sua prática a essa mesma realidade, conseguindo” (p.2)</p> <p>“julgo que será o professor que consegue com que os alunos atinjam os seus objetivos” (p.6)</p> <p>“tem que ensinar bem, isto é, levar a que todos atinjam os conhecimentos e competências definidos” (p.7)</p> <p>“é aquele que consegue dar resposta ao que foi já referido” (p.3)</p>

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>“será um professor atento aos problemas e dificuldades dos alunos, que domine cientificamente as disciplinas que leciona, que consegue motivar os alunos e estar motivado apesar das agruras da profissão e das desconsiderações.” (p.5)</p> <p>“duvido um pouco desse idealismo do eficaz, não sei até que ponto o termo não remete para um conceito mais objetivo de eficácia, ou seja, atingir metas” (p.5)</p> <p>“julgo que será o professor que consegue chegar ao aluno e não necessariamente aquele que apresenta melhores resultados” (p.4)</p> <p>“se eu conseguir inverter o desprazer que o aluno sente pela escola estou a ser eficaz. Considero que o nosso nível de eficácia se prende com aquilo que podemos fazer para contribuir para o desenvolvimento e crescimento dos alunos, se os conseguirmos fazer subir de patamar, estamos a ser eficazes” (p.3)</p> <p>“eu diria que talvez transmitir e valorizar os tais valores e o espírito crítico” (p.5)</p> <p>“a paciência e a tolerância também fazem de nós eficazes” (p.4)</p> <p>“posso partilhar um exemplo que se passou comigo e que eu considero que fui um professor eficaz. Convidei dois alunos – que estavam a perturbar a aula – a sair, a ir para a sala de estudo fazer um pequena biografia. No final da aula vieram ter comigo à sala dos professores, ficaram</p>
--	--	---

### Anexo XIII - Caracterização Professores

		<p>para além do toque de saída e tiveram o cuidado de me dizer “professor não conseguimos acabar, falta terminar isto mas entregamos amanhã”. Eu senti o tal vínculo afetivo nesse momento. Estes aulos iam estar na aula a perturbar e não iam trabalhar nada e este gesto surpreendeu-me. Se dentro daquele pequeno trabalho eles fizeram uma aprendizagem, para mim já foi ótimo sendo que a alternativa seria não aprender nada.”</p> <p>(p.5)</p>
--	--	--

## Anexo XIV - Caracterização alunos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo</b>
Afetividade	Definição do conceito de afetividade	<p>“definir afetividade é complicado” (a.1)</p> <p>“amor pelos amigos, namorados, pais” (a.12)</p> <p>“amor pelos avós, pela família e pelos professores” (a.3)</p> <p>“afetividade é o oposto da professora de matemática, chega à aula, não dá bom dia nem boa tarde, começa logo a dar matéria e depois fica vinte aulas consecutivas a dar matéria. Quando ela começa a explicar, à primeira ainda vai lá, à segunda fico todo baralhado já só percebo mais ou menos, à terceira já não entendo nada” (a.9)</p> <p>“eu acho que para existir afetividade tem que ser alguém próximo, envolve amor. Não há afetividade com um desconhecido nem pode haver com alguém que conhecemos há pouco tempo” (a.1)</p> <p>“é o carinho que temos pelas pessoas, a forma como nos relacionamos com elas, o amor..” (a.26)</p> <p>“quando nós maltratamos alguém, a pessoa não vai gostar tanto de nós” (a.23)</p> <p>“acho que a afetividade tem a ver com carinho e com amor e não faz sentido existir uma relação sem isso.” (a.36)</p>
	Afetividade na sala de aula	<p>“por exemplo, quando a professora de francês entra na sala e nos cumprimenta e diz olá mostra que se preocupa connosco. Para nós isso é importante” (a.1)</p>



## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“quando os professores partilham alguma coisa connosco, nós percebemos como eles se sentem e isso aproxima-nos, torna a relação mais próxima, tipo íntima” (a.1)</p> <p>“se o professor não for próximo de nós, não nos conhece e não ajuda” (a.1)</p> <p>“nós precisamos de ter à vontade com o professor e de o conhecer para falarmos sobre algumas coisas importantes e até para esclarecer dúvidas” (a.1)</p> <p>“quando o professor se preocupa connosco e nos apoia é muito bom” (a.1)</p> <p>“há professores que nos identificamos mais e outros menos. Tem a ver com as atitudes dos professores e com a forma como eles interagem connosco e como ensinam. Isso afeta a aprendizagem e as notas, para o bem e para o mal. Por exemplo, um professor que não nos trate bem, nas aulas dele não nos sentimos tão bem e a relação não é tão boa” (a.26)</p> <p>“se a nossa relação com o professor for afetiva nós estamos mais atentos, interessados, participativos e mais seguros nas aulas” (a.32)</p>
	Importância da afetividade nas relações	<p>“sem afetividade não nos relacionamos com os outros” (a.15)</p> <p>“por exemplo, se não tivéssemos uma relação afetiva com os nossos pais, não falávamos dos nossos problemas em casa, não partilhávamos o dia e assim” (a.2)</p> <p>“quando vamos a um supermercado e o funcionário é carrancudo e não nos diz</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>nada, eu fico incomodada. Até perco a vontade de lá voltar. Pelo contrário, quando vamos a algum lugar onde as pessoas são simpáticas connosco e atenciosas, o dia até nos corre melhor” (a.12)</p> <p>“por exemplo, eu estou aqui a falar consigo, se eu não depositar em si uma energia boa e positiva, você não se vai dar bem comigo” (a.26)</p> <p>“acho que numa relação que estabelecemos com qualquer pessoa temos que demonstrar carinho senão, não nos vamos dar bem com as pessoas” (a.26)</p> <p>“a afetividade é importante, faz com que as pessoas se sintam melhor” (a.37)</p> <p>“não é obrigação gostar de alguém mas convém haver um bom ambiente em casa, é importante que todos se deem bem” (a.34)</p> <p>“não precisamos de ser afetivos com toda a gente, só com as pessoas mais próximas, a família e amigos, cá na escola..” (a.31)</p> <p>“é bom sentirmo-nos amados, sentimo-nos invencíveis” (a.36)</p> <p>“sem afetividade sentimo-nos piores por dentro, parece que dói o coração” (a.22)</p>
	Importância da afetividade na escola	<p>“se não houvesse afetividade na escola, entre os professores, entre os professores e os alunos, e entre nós, colegas, não podíamos fazer nada de forma feliz” (a.9)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

<p>Perceção dos alunos face à prática/relação pedagógica dos professores</p>	<p>Prática pedagógica pouco afetiva</p>	<p>“a professora é desinteressada, e isso é mau para nós” (a.9)</p> <p>“por exemplo psicóloga, a professora de matemática explica de uma forma tipo infantil, não percebe que nós já somos crescidos. Explica a matéria com recurso a chocolates, ovos kinder e senhor atento. É demasiado infantil.” (a.14)</p> <p>“nos testes diz “vêm o que dá a vossa conversa?” – só quer saber disso – e eu que nem sequer falo! E nem dá bom dia. Quando dá, que é raro, é para dizer que temos que deixar a conversa lá fora, que temos que ser o SR. Atento e que a preguiça fica ao lado da cama... estamos no 7º ano, por favor!” (a.9)</p> <p>“quando a professora de matemática entrega os testes diz “que vergonha”, podia ter outra atitude e dizer antes “no próximo teste tiras melhor nota. Isto faz-nos sentir mal, desinteressados” (a.14)</p> <p>“uma vez disse-nos a todos que somos uns burros” (a.15)</p> <p>“a mim mandou-me ao quadro nem dois minutos me deu para resolver o exercício, teve que ser à maneira dela” (a.6)</p> <p>“depois começa com aquelas frases do insucesso” (a.14)</p> <p>“a professora de matemática explica tantas vezes as coisas e de forma tão estranha que ninguém percebe nada! E se nos deixasse fazer os exercícios...” (a.9)</p>
--	---	---

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“nós não temos nem dois minutos para resolver os exercícios ela pergunta logo “ainda não fizeram?” não é normal. Depois ela faz logo tudo e nós desistimos” (a.7)</p> <p>“a professora de matemática enrola, enrola, enrola meio milhão de vezes e ninguém percebe nada. Passa 90 minutos num só exercício” (a.18)</p>
	<p>Comparação relativamente a professores atuais e passados</p>	<p>“por exemplo, com a professora de matemática do ano passado eu tinha muito boas notas e gostava mais de vir para as aulas, sentia-me melhor. Passei de 90 para 70.” (a.9)</p> <p>“o ano passado eu tirava sempre 5’s e estava feliz, agora baixei as notas e não gosto disso” (a.16)</p> <p>“a português está a acontecer exatamente o contrário, a professora no 5º e 6º ano dizia que éramos uns burros, molengões, deficientes e tirávamos más notas, este ano a professora é mais calma, divertida, ensina bem, não nos chama nomes e assim conseguimos tirar melhores notas.” (a.14)</p>
	<p>Importância da motivação na prática pedagógica</p>	<p>“quando gostamos do professor a motivação para a disciplina é outra, até vamos mais felizes para as aulas” (a.21)</p> <p>“A professora diz que, se nós trabalharmos, vamos conseguir resultados ainda melhores” (a.14)</p> <p>“por exemplo eu tirei um 60 a Francês, a professora motivou-me e eu consegui tirar</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

	<p>um 80! Acho que isso demonstrou afetividade” (a.11)</p> <p>“claro que na aula de história o aluno estava empenhado e a trabalhar, na aula de matemática já não aconteceu isso. Estava perdido, confuso e não tão empenhado. A professora não o acolheu nem deu as boas vindas” (a.14)</p> <p>“quando os professores nos dão atenção, nós vamos melhor para a aula, andamos mais motivados” (a.15)</p> <p>“por exemplo, a professora de matemática podia dizer que os resultados estão maus e que temos que melhorar mas podia acrescentar que confia em nós, que vamos conseguir. Acho que isso tem muita influencia em nós e altera muito a nossa postura e o nosso interesse em estudar para a disciplina” (a.4)</p> <p>“a professora de francês, por exemplo, dá sempre bom dia em francês, uma vez ninguém lhe respondeu e ela ficou triste. Eu acho que foi uma forma de ela demonstrar que se preocupa connosco e quer que tenhamos um bom dia de aulas e isso” (a.2)</p> <p>“a relação com o professor também é muito importante porque quando nós não gostamos muito do professor ou não nos damos bem com ele por algum motivo vamos perder o interesse pela disciplina.” (a.26)</p>
--	--

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“quando o professor nos diz “ah tu já tens boas notas, não vale a pena perder tempo contigo” isto não é bom de se ouvir porque pensamos e sentimos que o professor não se interessa por nós só porque temos boas notas.” (a.26)</p> <p>“a professora de geografia, por exemplo, está sempre a inventar atividades e trabalhos diferentes para nós termos mais interesse pela disciplina, não desiste de nós e é muito empenhada nas aulas. Explica quantas vezes for preciso e das formas que for necessário só para percebermos a matéria. E dá-nos prémios, aos melhores trabalhos. É uma excelente forma de motivar os alunos, eu acho, porque nós esforçamo-nos mais” (a.31)</p>
	Fatores que contribuem para o sucesso	<p>“nós também temos que estudar, as notas não dependem só dos professores” (a.12)</p> <p>“e temos que nos empenhar e ser esforçados” (a.9)</p> <p>“os professores devem ser exigentes, que é diferente de chatos” (a.5)</p> <p>“é bom relacionarmo-nos com pessoas novas, quando formos mais velhos já adquirimos determinada competências que nos vão ser muito uteis, de comunicação e assim” (a.32)</p> <p>“a vida não é só brincadeira, temos que trabalhar e depois brincar” (a.34)</p>
	Diferenciação das práticas dos professores	<p>“mas a professora não era igual para todos! Havia três alunos que ela protegia, a nós chamava-nos aqueles nomes todos</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

	relativamente aos alunos	<p>mas a eles não dizia nada, mesmo que eles errassem.” (a.13)</p> <p>“não tenho tanto interesse pela disciplina quando me apercebo que o professor me trata de forma diferente relativamente aos meus colegas” (a.23)</p> <p>“e o pior é que o professor não nos trata a todos de igual forma, a mim pode estar a dar murros e a outro colega vai fazer festinhas. Isso é muito mau.” (a.22)</p> <p>“o professor de ciências trata toda a gente de forma diferente. O normal, numa aula é vermos o professor à frente e os alunos atrás, na aula de ciências o que se vê são os alunos todos à frente e o professor atrás.” (a.31)</p>
	Prática pedagógica em diferentes disciplinas	<p>“em inglês, por exemplo, quando a professora entra nós já sabemos que é para trabalhar. Em matemática portamo-nos mal” (a.7)</p>
	Relação entre alunos	<p>“a relação com os colegas também é importante” (a.27)</p> <p>“a relação com os colegas influencia muito a aprendizagem porque se tivermos ao nosso lado um amigo com quem nos damos bem, vamos conversar mais e acabamos por não prestar atenção à aula. Quando o colega que está ao nosso lado é só isso, um colega, estamos muito mais atentos e aproveitamos melhor as aulas” (a.30)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

<p>Momentos marcantes na vida escolar</p>	<p>Momentos positivos relacionados com os professores</p>	<p>“por exemplo, há algum tempo chegou um novo aluno à turma, o professor de história preocupou-se em integrá-lo e eu acho isso importante, até o convidou a ler. Acho que fez isto para ele acompanhar a matéria e para o motivar” (a.4)</p> <p>“lembro-me que no ultimo dia de aulas (do 1º ciclo) nós estávamos todos a chorar, agarrados à professora e tristes porque era muito fixe para nós, às 6f íamos para a biblioteca ver um filme, no ultimo tempo e gostávamos muito. Eram filmes pequenos tipo 1H mas relaxávamos muito” (a.2)</p> <p>“a nossa diretora de turma do 5º ano era muito boa para nós, era professora de matemática e dava-nos, no natal, daqueles calendários de chocolate...um a cada um de nós. Eu acho que ela queria era motivar-nos para estudar mais e tirar melhores notas.” (a.2)</p> <p>“a nossa professora do 1º ciclo era muito fixe, uma altura quando a escola estava em obras, eu tropecei e um vidro partiu e os estilhaços entraram pela minha camisola. A professora veio logo, muito afetiva, ajudar-me a tirar a camisola e os vidros que estavam a fazer sangue já” (a.11)</p> <p>“para mim foi todo o 1º ciclo por causa da professora, era muito especial, para mim vi-a como uma segunda mãe. Sempre que</p>
---	---	---



## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>precisávamos de alguma coisa ela estava lá.” (a.26)</p> <p>“ela ensinava com carinho, é isto mesmo! Era preocupada, afetuosa, empenhada” (a.17)</p> <p>“a professora fazia mesmo tudo por nós, até o pino fez uma vez, uma senhora de 56 anos na altura. Nunca esquecemos isto” (a.28)</p> <p>“para mim foi a professora de português do ano passado. Marcou-me pela positiva porque animava as aulas, cantava e era bem-disposta. No ultimo dia de aulas de cada período fazia sempre alguma coisa connosco” (a.37)</p> <p>“quando vim para esta turma foi muito diferente! Fui bem acolhida, eles brincavam comigo, a professora era meiga para mim e aceitava as minhas diferenças e incluía-me e deixava-me participar nas atividades. Comecei a sentir-me bem desde que vim para esta turma” (a.24)</p> <p>aluna com NEE</p> <p>“na minha turma do 1º ciclo, quando aprendemos os ditongos, íamos para o recreio em procissão a cantar aquilo. Ainda hoje me lembro disso com carinho” (a.23)</p> <p>“nunca mais me esqueço do método que a professora (1º ciclo) usava para explicar o mais e o menos – era um bico de um pato e o mais é o que ele quer comer” (a.30)</p>
--	--	---

## Anexo XIV - Caracterização alunos

	<p>Momentos negativos relacionados com os professores</p>	<p>“na aula de matemática, com o aluno novo, perguntamos à professora se ela tinha reparado e ela disse que sim mas não fez nada, nem bem-vindo ou assim, deu a aula normal” (a.4)</p> <p>“foi o dia 12 do 12 do 12 (12 de dezembro de 2012), o dia mais horrível da minha vida, só tive azar com a professora (do 1º ciclo). Ela chegou e começou logo a falar para mim, parecia mal disposta comigo sem eu ter feito nada, olhava-me de canto... foi por causa de umas rifas eu já não me lembro bem, chamou-me burra e outras coisas.. a partir desse dia nunca mais gostei daquela professora!” (a.12)</p> <p>“a nossa professora da primária chamava-nos burros, porcos, deficientes mentais, morcões, trogloditas e nós tirávamos sempre notas muito fracas. Marcou-nos a todos” (a.10)</p> <p>“o professor de ciências uma vez... eu errei uma pergunta, ele veio à minha beira e deu-me dois socos e dois estalos na cara” (a.10)</p> <p>“um momento marcante para mim foi quando, no 1º ciclo, estava na brincadeira com os meus colegas, já não sei o que aconteceu bati com a cabeça no muro e deitei sangue. Quando a minha mãe me veio buscar ao final do dia, perguntou à professora porque não lhe tinha ligado – ela tinha ido buscar-me mais cedo – e a</p>
--	---	--

## Anexo XIV - Caracterização alunos

	<p>professora respondeu que nem sequer tinha reparado” (a.10)</p> <p>“para mim foi o meu primeiro 3, este período a ET, não entregamos o trabalho porque não havia tempo nas aulas para o fazer. Foi ridículo. Eu gostava de ter tirado melhor nota” (a.18)</p> <p>“o momento que mais me marcou foi, sem dúvida, um dia no 4º ano em que eu fui esclarecer umas dúvidas com a professora, de uma ficha de matemática, porque não estava a conseguir responder e ela deu-me uma chapada. Eu fui à psicóloga porque ela me magoou e não me podia bater! Fiquei marcada e foi a primeira e única vez que um professor me bateu.” (a.1)</p> <p>“foi no 1º ano do 1º ciclo, antes de eu mudar para esta turma. A professora era muito injusta comigo, tratava-me muito mal, chamava-me burra e punha-me de lado. Por eu ter mais dificuldades ela tratava-me de forma diferente e isso marcou-me muito. Nunca me esqueço dessa professora nem da forma como ela me fez sentir.” (a.24) aluna com NEE</p> <p>“sempre que a professora (1º ciclo) passava por mim eu encolhia-me com medo, isto porque ela tinha lá uma cana, quando fazíamos barulho ela dava com aquilo. Acho que me traumatizou” (a.29)</p> <p>“a mim foi quando a professora de português me <i>leu nos lábios</i> que eu a</p>
--	---

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>ofendi. Foi mentira e tive uma participação disciplinar por causa disso!” (a.28)</p> <p>“a mim a professora de matemática fez-me uma boa, nós estávamos no intervalo e a professora estava a empurrar-me para eu andar mais depressa, eu disse “calma professora, assim vou cair”, ela chegou à sala e disse que era uma falta de educação e respeito eu ter dito que ia cair. Isto é ridículo!” (a.32)</p>
Características do professor eficaz	Características pessoais	<p>“ser afetivo” (a.4)</p> <p>“ser compreensivo” (a.5)</p> <p>“deve ser compreensivo nas dificuldades” (a.26)</p> <p>“ser divertido” (a.6)</p> <p>“não pode ser agressivo” (a.13)</p> <p>“tem que ter o seu lado sério e exigente porque é importante para o respeitarmos mas também tem que ter o seu lado divertido, acho que deve haver espaço para isso” (a.34)</p> <p>“deve ser capaz de ouvir os alunos” (a.30)</p>
	Prática pedagógica do professor eficaz	<p>“a professora de português está perfeita” (a.10)</p> <p>“explicar bem a matéria” (a.3)</p> <p>“comunicar com os alunos” a.12)</p> <p>“esclarecer bem as duvidas” (a.11)</p> <p>“não mandar uma carga de trabalhos para casa” (a.7)</p> <p>“ser gentil connosco e motivar-nos” (a.8)</p> <p>“não ser persistente” (a.9)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“mas pode ser exigente” (a.10)</p> <p>“deve tratar todos os alunos de forma igual, sem discriminações, caso contrário perde a credibilidade” (a.38)</p> <p>“deve motivar-nos e incentivar-nos para não desistirmos, principalmente nos momentos mais difíceis” (a.27)</p> <p>“o facto de o professor ter uma forma atrativa de dar as aulas não quer dizer que tenha que ser instável, pelo contrário, isso não ajuda nada. É bom para nós sabermos com o que contar, haver uma linha orientadora tipo rotina, não é fazer sempre a mesma coisa mas as aulas terem tipo sempre as mesmas fases” (a.18)</p>
--	--	---

## Anexo XIV - Caracterização alunos

### Categorização Professor de EV e Professora de Francês

Perceção dos alunos face à relação pedagógica com o Professor de Educação Visual	Principais características do professor	<p>“é divertido, ouve os alunos e é relaxado” (a.1)</p> <p>“é alegre e educado” (a.2)</p> <p>“é simpático, compreensivo e deixa-nos estar confortáveis” (a.3)</p> <p>“o professor gosta de nós” (a.3)</p> <p>“é brincalhão” (a.6)</p> <p>“é nosso amigo” (a.8)</p> <p>“é interessante” (a.8)</p> <p>“o professor é <i>fixe</i>” (a.9)</p> <p>“o professor está sempre numa boa” (a.10)</p> <p>“ele sabe mesmo ouvir-nos” (a.11)</p> <p>“o professor é reservado, mesmo sendo divertido e brincalhão” (a.12)</p> <p>“o professor é engraçado e simpático” (a.15)</p> <p>“é agradável connosco” (a.15)</p> <p>“acho que o professor não é demasiado exigente” (a.16)</p> <p>“é prestável” (a.16)</p> <p>“é um professor descontraído” (a.17)</p> <p>“animado, exigente e sempre disponível para ajudar os alunos” (a.25)</p>
--	---	--

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“sabe falar várias línguas” (a.28)</p> <p>“bem disposto” (a.30)</p> <p>“posso dizer que ele é nosso amigo” (a.33)</p> <p>“é muito positivo” (a.36)</p> <p>“é boa pessoa” (a.38)</p> <p>“é muito acessível” (a.16)</p>
	Prática pedagógica utilizada pelo professor	<p>“o professor dá as aulas de forma correta” (a.2)</p> <p>“nas aulas, às vezes, podemos falar baixinho” (a.4)</p> <p>“é uma disciplina calma, sinto-me bem” (a.2)</p> <p>“o professor dá as aulas de forma descontraída” (a.4)</p> <p>“o professor explica muito bem as matérias, de forma simples” (a.5)</p> <p>“o professor faz algumas piadas, tem sentido de humor” (a.5)</p> <p>“o professor não resmunga então sinto-me à vontade na aula” (a.6)</p> <p>“nós podemos ouvir música enquanto fazemos os trabalhos mas antes temos que ouvir as explicações do professor” (a.8)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“ele não nos pressiona muito” (a.8)</p> <p>“o professor tenta integrar-se como nós” (a.11)</p> <p>“o professor quer que estejamos na aula à vontade, descontraídos” (a.13)</p> <p>“o professor deixa-nos sentar onde quisermos” (a.14)</p> <p>“o professor relaciona-se de igual forma com todos os alunos e isso é bom” (a.14)</p> <p>“às vezes o professor diz “queres ter boa nota? Trabalha! Queres reprovar? Não trabalhes!” (a.14)</p> <p>“ele tem atenção aquilo que nós gostamos e dá as aulas com base nisso, que nós gostemos e que possamos aprender ao mesmo tempo” (a.17)</p> <p>“o professor dá tempo para fazermos os trabalhos” (a.19)</p> <p>“o professor dá bons exemplos, práticos e simples” (a.19)</p>
--	--	--



## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“o professor tem muito respeito por nós” (a.21)</p> <p>“as aulas são animadas e ao mesmo tempo sérias” (a.21)</p> <p>“depois de explicar o que vamos fazer na aula, o professor pergunta sempre se percebemos, isso é muito bom, mostra atenção e cuidado connosco” (a.24)</p> <p>“o professor circula pela sala para ver como está tudo a correr” (a.26)</p> <p>“o professor dá a aula da seguinte forma: primeiro explica o trabalho, depois fazemos o trabalho e se tivermos algum dúvida perguntamos e o professor ajuda-nos” (a.30)</p> <p>“ele não é como certos professores que até vamos para as aulas com medo” (a.36)</p> <p>“o professor é interessado pelas nossas opiniões” (a.37)</p>
	Influência da relação pedagógica na postura dos alunos na sala de aula	<p>“estou descontráida, motivada, “livre e bem-disposta” (a.1)</p> <p>“sinto-me bem nas aulas, relaxada e alegre” (a.2)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“consigo portar-me bem em EV” (a.5)</p> <p>“sinto-me tranquilo” (a.11)</p> <p>“normalmente estou animada e trabalhadora” (a.21)</p> <p>“sinto que esta é uma aula diferente, o professor trata os alunos de uma forma diferente dos outros professores, é mais amigável e divertido” (a.22)</p> <p>“nesta aula sinto-me de uma forma que não sinto nas outras aulas, sinto-me bastante bem” (a.23)</p> <p>“estou descontráida mas ao mesmo tempo concentrada” (a.26)</p> <p>“sinto-me bem em saber que o professor se preocupa comigo” (a.29)</p> <p>“gosto da forma como o professor ensina” (a.33)</p> <p>“estou descontráida pois não existem energias negativas na aula” (a.34)</p>
	Relação professor/aluno	<p>“o professor tenta interagir com os alunos de uma maneira modernizada, ou seja, como se fosse nosso colega” (a.1)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“é uma relação amigável” (a.2)</p> <p>“acho que é uma relação muito boa, baseada no respeito” (a.10)</p> <p>“acho que tenho uma boa relação com o professor, sinto-me bastante confortável nas aulas dele” (a.18)</p> <p>“é uma relação de amizade e respeito” (a.21)</p> <p>“é fácil comunicar com o professor, isso facilita muito” (a.26)</p> <p>“ele estabelece uma relação segura, de confiança e às vezes brinca connosco” (a.27)</p>
	Motivação para a aprendizagem	<p>“ele deixa-nos ouvir música para que os trabalhos não sejam uma massada. Quando ele dá alguma explicação tiramos os <i>phones</i>” (a.1)</p> <p>“posso ouvir música é uma coisa que adoro” (a.2)</p> <p>“o professor incentiva-nos muito” (a.2)</p> <p>“quando dizemos que não conseguimos, ele incentiva-nos a tentar fazer sempre melhor” (a.3)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“sinto-me motivado” (a.3)</p> <p>“nota-se que o professor quer que nós nos esforcemos e que o nosso sucesso” (a.6)</p> <p>“o professor motiva-me, diz-me sempre que sou capaz” (a.8)</p> <p>“como hei de sentir-me se posso sempre contar com o professor?” (a.9)</p> <p>“ouvir música ajuda-me na concentração” (a.12)</p> <p>“o professor deixa-nos trabalhar à vontade” (a.15)</p> <p>“ele não nos deixa desistir” (a.16)</p> <p>“ele consegue manter-nos sempre bem-dispostos e motivados” (a.18)</p> <p>“sabe cativar-nos” (a.19)</p> <p>“com o divertimento nas aulas, os alunos ficam mais interessados pelas matérias” (a.21)</p> <p>“mesmo quando se trata de algo negativo, o professor nunca nos deita abaixo, é sempre simpático connosco” (a.26)</p> <p>“dá-nos força para não desistir, lembra-nos que</p>
--	--	---

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		devemos trabalhar para ter um futuro melhor” (a.30)
	Esclarecimento de dúvidas	<p>“ele tenta explicar de uma forma calma, com exemplos que conhecemos, fáceis e uma forma descontraída” (a.1)</p> <p>“não tenho medo da resposta do professor quando lhe faço uma pergunta” (a.3)</p> <p>“quando peço ajuda, o professor vem rapidamente ao lugar ajudar-me” (a.16)</p> <p>“eu estou confiante porque sei que ele me vai esclarecer a dúvida” (a.21)</p> <p>“com este professor posso tirar as minhas dúvidas sem medos, ele explica tudo” (a.23)</p> <p>“o professor está sempre disposto a esclarecer uma dúvida” (a.31)</p> <p>“sei que ele me vai ajudar com o que não estou a perceber” (a.32)</p>
	Postura do professor na entrega dos resultados escolares	“o professor mostra-se alegre e confiante, mostra a quem tirou pior nota que pode melhorar”.

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“entrega os testes de forma livre, correta e educada” (a.2)</p> <p>“é normal quando entrega os trabalhos mas faz-nos sentir bem” (a.5)</p> <p>“ele é agradável” (a.7)</p> <p>“o professor assume uma postura descontraída, não nos faz sentir tensos” (a.11)</p> <p>“não é nada rígido” (a.16)</p> <p>“acho que o professor tem uma postura muito positiva” (a.17)</p> <p>“entrega os trabalhos normalmente, às vezes dá alguma dica ou felicitação” (a.18)</p> <p>“a postura do professor não altera se os resultados são menos ou menos bons e isso dá-nos confiança para melhorar” (a.20)</p> <p>“se as notas são boas o professor diz “continua assim”, quando são más incentiva-nos a melhorar” (a.30)</p> <p>“o professor tem uma postura diferente de todos os outros professores, incentiva sempre a fazer</p>
--	--	---

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		melhor e a acreditar que vamos conseguir” (a.35)
Perceção dos alunos face à relação pedagógica com a Professora de Francês	Principais características da professora	<p>“a professora é divertida” (a.3)</p> <p>“é calma e reservada” (a.1)</p> <p>“é serena, empenhada e atenta” (a.1)</p> <p>“é simpática” (a.1)</p> <p>“é muito educada” (a.2)</p> <p>“é pontual e compreensiva” (a.2)</p> <p>“é delicada e muito organizada” (a.2)</p> <p>“é uma pessoa feliz” (a.6)</p> <p>“é rigorosa e exigente” (a.5)</p> <p>“é curiosa e entusiasmada”(a.9)</p> <p>“é gentil” (a.10)</p> <p>“preocupa-se connosco, é boa pessoa” (a.11)</p> <p>“amiga dos alunos” (a.18)</p> <p>“é bem-disposta”(a.19)</p> <p>“é muito justa” (a.20)</p> <p>“a professora é muito querida” (a.21)</p> <p>“é muito boa professora e um pouco animada” (a.26)</p> <p>“é carinhosa” (a.28)</p> <p>“esclarecedora” (a.33)</p> <p>“generosa” (a.37)</p> <p>“interessada” (a.38)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

	Prática pedagógica utilizada pela professora	<p>“como é uma língua nova, a professora tenta dar a aula o mais simples possível para que possamos perceber bem a matéria” (a.1)</p> <p>“ela ensina bem” (a.1)</p> <p>“a professora dá as aulas de forma divertida. Usa vídeos divertidos para aprendermos melhor e depois isso reflete-se nos resultados” (a.3)</p> <p>“a professora explica bem a matéria” (a.5)</p> <p>“as aulas de Francês são muito interessantes” (a.10)</p> <p>“fala muito bem a língua Francesa e explica-se muito bem” (a.11)</p> <p>“muitas vezes fazemos jogos e é mais fácil aprender assim” (a.11)</p> <p>“a professora gosta que tenhamos a matéria compreendida” (a.11)</p> <p>“depois de dar a matéria faz perguntas, isso obriga-nos a estar atentos” (a.12)</p> <p>“explica tudo calmamente”</p> <p>“na aula seguinte, ela pergunta-nos sobre o que trabalhamos na aula</p>
--	--	--



## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>anterior, o que implica estudo da nossa parte”(a.14)</p> <p>“dá as aulas de uma forma que toda a turma gosta, depois, a meio da aula, existe um tempo em que discutimos assuntos mas depois voltamos ao trabalho” (a.16)</p> <p>“pede-nos para escrever muito, até decorarmos e não nos deixa desistir” (a.16)</p> <p>“fazemos muitos exercícios para perceber a matéria” (a.18)</p> <p>“é muito profissional a dar as aulas” (a.20)</p> <p>“recorre muitas vezes ao manual mas também usa algumas vezes o computador” (a.22)</p> <p>“com a professora consigo aprender bem” (a.23)</p> <p>“fazemos sempre muitas revisões, é muito positivo” (a.31)</p> <p>“enquanto professora é exemplar” (a.34)</p> <p>“a professora dá oportunidade a todos de participar” (a.35)”</p>
--	--	--

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“ela tem diferentes formas de ensinar, gosto de todas” (a.35)</p> <p>“as aulas são interessantes” (a.36)</p>
	Influência da relação pedagógica na postura dos alunos na sala de aula	<p>“motivada e interessada para conhecer melhor a disciplina” (a.1)</p> <p>“estou atenta, sinto-me descontraída” (a.2)</p> <p>“sinto-me relaxado e motivado” (a.3)</p> <p>“estou atenta e descontraída, gosto das aulas” (a.4)</p> <p>“sinto-me alegre e bem-disposto” (a.11)</p> <p>“a professora deixa-nos descontraídos” (a.13)</p> <p>“estou confortável, não sinto receio ou medo” (a.16)</p> <p>“está sempre um bom ambiente na sala de aula” (a.16)</p> <p>“participo bastante na aula”</p> <p>“sinto-me sempre muito bem” (a.19)</p> <p>“estou sempre interessada” (a.21)</p> <p>“sinto-me seguro” (a.25)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“estou descontraída, mas nunca desconcentrada pois adoro Francês” (a.26)</p> <p>“sinto-me orgulhosa pois consigo perceber tudo” (a.26)</p> <p>“estou com uma postura mais formal, mais atenta e concentrada” (a.32)</p>
	Relação professora/aluno	<p>“tranquila e simples” (a.2)</p> <p>“temos uma relação muito boa, ela gosta de mim e de todos os outros colegas e eu também gosto dela, é muito fixe” (a.3)</p> <p>“temos uma boa relação com a professora porque ela não é agressiva” (a.8)</p> <p>“ela tenta mesmo estabelecer uma ligação connosco” (a.9)</p> <p>“estabelece uma boa relação comigo e com todos os colegas” (a.13)</p> <p>“ela é afetiva connosco” (a.15)</p> <p>“ela estabelece uma relação amigável connosco” (a.17)</p> <p>“acho que é uma relação séria com alguns momentos de brincadeira” (a.18)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“a relação é baseada no respeito e amizade” (a.21)</p> <p>“ela entende e percebe os alunos” (a.25)</p> <p>“é uma relação de amizade e de confiança” (a.27)</p>
	Motivação para a aprendizagem	<p>“a professora nunca desiste de nós e incentiva-nos muito bem” (a.3)</p> <p>“ela motiva-nos para aprendermos mais” (a.7)</p> <p>“quando respondemos mal, ela incentiva-nos a fazer melhor” (a.9)</p> <p>“tenta sempre convencer-nos a estudar mais, mas de forma positiva” (a.20)</p> <p>“ela não nos deita abaixo, só nos incentiva a fazer melhor” (a.26)</p> <p>“sinto-me confiante quando a professora me elogia” (a.27)</p> <p>“a professora lembra-nos que no 9ºano ainda vamos trabalhar sobre esta matéria e como é importante percebe-la bem agora. isso ajuda a ter mais vontade de trabalhar” (a.28)</p> <p>“a professora preocupa-se comigo” (a.29)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

	Esclarecimento de dúvidas	<p>“a professora explica as coisas corretamente” (a.2)</p> <p>“não tenho medo das respostas da professora” (a.3)</p> <p>“a professora às vezes pede para colocarmos dúvidas” (a.18)</p> <p>“Sinto-me à vontade para tirar dúvidas” (a.20)</p> <p>“sempre que não percebemos alguma coisa ela tenta ajudar” (a.23)</p> <p>“esclarece sempre as nossas dúvidas” (a.24)</p> <p>“sinto-me confiante quando faço a pergunta porque sei que ela vai conseguir compreender e ajudar-me” (a.26)</p> <p>“nos testes, quando temos dúvidas ela também ajuda” (a.27)</p>
	Postura da professora na entrega dos resultados escolares	<p>“há um momento na aula em que a professora deixa falar um bocadinho mas quando é para trabalhar nós já sabemos, é mesmo para trabalhar e não podemos brincar” (a.3)</p> <p>“adota uma postura organizada” (a.1)</p>

## Anexo XIV - Caracterização alunos

		<p>“estando os resultados bons ou maus a professora está sempre relaxada” (a.3)</p> <p>“não sinto muita pressão” (a.9)</p> <p>“a professora está muito calma quando entrega os testes” (a.10)</p> <p>“quando os resultados são menos bons a professora diz-nos para trabalhar mais” (a.11)</p> <p>“incentivadora porque se tirarmos más notas ela diz que o próximo corre melhor, basta trabalhar” (a.13)</p> <p>“às vezes um pouco tensa” (a.14)</p> <p>“é rígida” (a.19)</p> <p>“é um pouco séria mas não assusta nem mete medo” (a.25)</p> <p>“a postura dela é excelente, tenta sempre ajudar” (a.26)</p> <p>“ela vai dizendo as avaliações calmamente e incentiva a melhorar as notas” (a.30)</p>
--	--	--